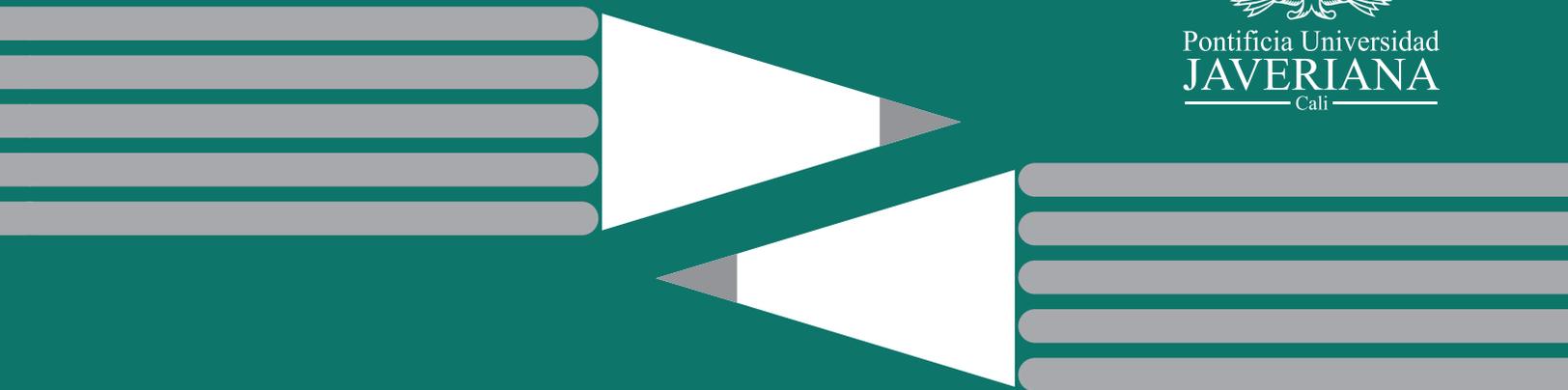


Orientar la escritura a través del currículo en la universidad



LUZ STELLA RAMÍREZ OSORIO
KAREN SHIRLEY LÓPEZ-GIL

**Orientar la
escritura
a través del
currículo en la
universidad**

Ramírez Osorio, Luz Stella

Orientar la escritura a través del currículo en la universidad / Luz Stella Ramírez Osorio y Karen Shirley López-Gil.
Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2018.

131 páginas ; ilustraciones ; 28 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5453-14-2 ISBN-e: 978-958-5453-15-9

1. Escritos académicos -- Enseñanza 2. Redacción de escritos técnicos 3. Arte de escribir 4. Educación superior
-- Enseñanza I. Ramírez Osorio, Luz Stella II. López Gil, Karen Shirley III. Pontificia Universidad Javeriana (Cali).
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Comunicación y Lenguaje

SCDD 808.066 ed. 23

CO-CaPUJ
malc/18

ISBN: 978-958-5453-14-2



Orientar la escritura a través del currículo en la universidad

Ramírez Osorio, Luz Stella y López-Gil, Karen Shirley

Sello Editorial Javeriano

Departamento de Comunicación y Lenguaje
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Javeriana Cali

ISBN: 978-958-5453-14-2 ISBN-e: 978-958-5453-15-9

Formato 21,5 x 28 cm

© Derechos reservados

© Sello Editorial Javeriano

© Ramírez Osorio, Luz Stella y López-Gil, Karen Shirley

e-mail: selloeditorial@javerianacali.edu.co

Diseño gráfico: Fernando Gómez

Pontificia Universidad Javeriana

Calle 18 N°118-250, Av. Cañasgordas, Santiago de Cali, Valle del Cauca

Cali, Colombia

2018

Luz Stella Ramírez Osorio
Karen Shirley López-Gil

**Orientar la
escritura
a través del
currículo en la
universidad**

Contenido

Presentación	11
Capítulo I	
Escritura a través del currículo: fundamentación	13
Introducción	15
1. ¿Por qué enseñar a escribir en la universidad?	16
2. ¿Por qué enseñar a escribir a través del currículo?	17
3. ¿Quién es responsable de orientar la escritura en la universidad?	18
4. ¿Cómo se benefician los estudiantes y los docentes al escribir a través del currículo?	18
5. ¿Qué formas de escritura son más convenientes en los cursos disciplinares?	19
6. ¿Se enseña a escribir por igual en todos los cursos universitarios?	21
7. ¿Se deben “sacrificar” contenidos en los cursos para enseñar a escribir?	21
8. ¿Es necesario ser experto en gramática y ortografía para orientar la escritura en los cursos disciplinares?	21
9. ¿Con qué apoyos puede contar un docente de las disciplinas para orientar la escritura en la universidad?	22
10. ¿Cuál es el papel de los centros de escritura?	24
Referencias	25
Infografía	27
Capítulo II	
Diseño y evaluación de tareas de escritura	29
Introducción	31
1. Actividades de escribir para aprender	32
2. Actividades de escribir en las disciplinas (escribir para comunicar)	36

2.1 Principios básicos en el diseño de tareas de escritura	37
3. Herramientas de diseño y evaluación de tareas de escritura	42
3.1 Consignas de escritura	42
3.2 Guías de escritura	46
3.3 Rúbricas de evaluación	50
3.3.1 Estructura básica de una rúbrica	51
3.4 Ejemplos de una guía y una rúbrica de evaluación en un curso de Ingeniería	53
3.5 Ejemplos de una guía y una rúbrica de evaluación en un curso de Derecho	58
4. Herramientas básicas de escritura	63
4.1 Proceso de escritura	63
4.2 Escritura individual vs. Escritura colaborativa	65
4.3 Revisión entre pares	66
4.4 Búsqueda de fuentes confiables de información en internet	67
4.5 Citas y referencias bibliográficas	69
4.5.1 Mecanismos de citación	70
4.5.2 Referencias bibliográficas	73
4.6 Programas antiplagio	74
4.7 Correctores gramaticales en línea	75
Referencias	76
Infografía	79

Capítulo III

Tareas de escritura frecuentes en la universidad	81
Introducción	83
1. Mapa conceptual	84
1.1 ¿Qué es un mapa conceptual?	84
1.2 ¿Cuáles son las características del mapa conceptual?	84
1.3 ¿Por qué asignar la elaboración de un mapa conceptual?	85
1.4 ¿Cómo orientar la elaboración de un mapa conceptual?	86
1.5 ¿Cómo evaluar un mapa conceptual?	87
1.6 Algunas recomendaciones	89
2. Resumen	89
2.1 ¿Qué es un resumen?	89
2.2 ¿Cuáles son las características del resumen?	89
2.3 ¿Por qué asignar la escritura de un resumen?	90

2.4 ¿Cómo orientar la escritura de un resumen?	90
2.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un resumen?	91
2.6 Algunas recomendaciones	91
3. Reseña	92
3.1 ¿Qué es una reseña?	92
3.2 ¿Cuáles son las características de la reseña?	93
3.3 ¿Por qué asignar la escritura de una reseña?	94
3.4 ¿Cómo orientar la escritura de una reseña?	95
3.5 ¿Cómo evaluar la escritura de una reseña?	95
3.6 Algunas recomendaciones	96
4. Foro virtual	97
4.1 ¿Qué es un foro virtual?	97
4.2 ¿Cuáles son las características de los foros virtuales?	97
4.3 ¿Por qué asignar foros virtuales?	98
4.4 ¿Cómo orientar la participación en un foro virtual?	98
4.5 ¿Cómo evaluar la participación en un foro virtual?	99
4.6 Algunas recomendaciones	99
5. Blog	100
5.1 ¿Qué es un blog?	100
5.2 ¿Cuáles son las características del blog?	101
5.3 ¿Por qué asignar la escritura de un blog?	101
5.4 ¿Cómo orientar la escritura de un blog?	102
5.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un blog?	103
5.6 Algunas recomendaciones	104
6. Examen escrito	104
6.1 ¿Qué es un examen escrito?	104
6.2 ¿Cuáles son las características del examen escrito?	105
6.3 ¿Por qué usar exámenes escritos?	105
6.4 ¿Cómo orientar la escritura de un examen?	106
6.5 ¿Cómo evaluar un examen escrito?	107
6.6 Algunas recomendaciones	107
7. Informe	108
7.1 ¿Qué es un informe?	108
7.2 ¿Cuáles son las características del informe?	109

7.3 ¿Por qué asignar la escritura de un informe?	110
7.4 ¿Cómo orientar la escritura de un informe?	111
7.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un informe?	112
7.6 Algunas recomendaciones	112
8. Ensayo	113
8.1 ¿Qué es un ensayo?	113
8.2 ¿Cuáles son las características del ensayo?	114
8.3 ¿Por qué asignar la escritura de un ensayo?	116
8.4 ¿Cómo orientar la escritura de un ensayo?	116
8.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un ensayo?	117
8.6 Algunas recomendaciones	118
9. Portafolio	119
9.1 ¿Qué es un portafolio?	119
9.2 ¿Cuáles son las características del portafolio?	119
9.3 ¿Por qué asignar la elaboración de un portafolio?	120
9.4 ¿Cómo orientar la elaboración de un portafolio?	120
9.5 ¿Cómo evaluar la elaboración de un portafolio?	121
9.6 Algunas recomendaciones	122
10. Artículo científico	122
10.1 ¿Qué es un artículo científico?	122
10.2 ¿Cuáles son las características del artículo científico?	123
10.3 ¿Por qué asignar la escritura de artículos científicos?	125
10.4 ¿Cómo orientar la escritura de artículos científicos?	125
10.5 ¿Cómo evaluar la escritura de artículos científicos?	126
10.6 Algunas recomendaciones	127
Comentario final	127
Referencias	129
Infografía	133
Glosario	135

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias en la escritura en educación media y superior	16
Tabla 2. Diferencias entre escritura para aprender y escritura en las disciplinas	20
Tabla 3. Manuales y recursos sobre escritura	23
Tabla 4. Tipos de textos en la taxonomía de Bloom	39
Tabla 5. Verbos y preguntas de acuerdo con la taxonomía de Bloom	45
Tabla 6. Lista de chequeo para evaluar una guía de escritura	49
Tabla 7. Componentes de las rúbricas	52
Tabla 8. Lista de chequeo para evaluar una rúbrica	53
Tabla 9. Bases de datos de acceso abierto para consultar artículos	70
Tabla 10. Estilos de citación sugeridos por disciplinas	71
Tabla 11. Estrategias para un riguroso proceso de lectura	86
Tabla 12. Criterios generales de evaluación de un mapa conceptual	87
Tabla 13. Criterios generales de evaluación de un resumen	91
Tabla 14. Criterios generales de evaluación de una reseña	96
Tabla 15. Criterios de participación en foros virtuales	99
Tabla 16. Criterios generales de evaluación de un blog	103
Tabla 17. Criterios generales de evaluación de un examen escrito	107
Tabla 18. Estructura del informe	110
Tabla 19. Criterios generales de evaluación de un informe	112
Tabla 20. Criterios generales de evaluación de un ensayo	118
Tabla 21. Criterios generales de evaluación de un portafolio	121
Tabla 22. Criterios generales de evaluación de un artículo científico	126
Tabla 23. Recursos sobre tipos de tareas de escritura	128

Índice de figuras

Figura 1. Principios del movimiento Escritura a través del currículo	17
Figura 2. Seis principios básicos en el diseño de tareas de escritura	37
Figura 3. Características de una consigna	43
Figura 4. Proceso de escritura	65
Figura 5. Componentes de un mapa conceptual	84
Figura 6. Características de un mapa conceptual	85
Figura 7. Estructura de la reseña	94
Figura 8. Estructura del ensayo	115
Figura 9. Esquema de planeación de un ensayo	117
Figura 10. Sistema IMRD	124

Presentación

La escritura es ampliamente reconocida como una competencia fundamental en la formación académica y profesional. Los modos de escribir en la universidad implican la apropiación de formas específicas de aprender y de comunicarse en cada disciplina, por lo que difieren considerablemente de los modos de escribir en otros niveles educativos. De allí que su enseñanza y aprendizaje sea responsabilidad de toda la comunidad universitaria.

Este libro tiene como propósito ofrecer herramientas para que los profesores de todas las disciplinas diseñen, orienten y evalúen tareas de escritura de forma efectiva, de manera que los estudiantes aprendan los contenidos de los cursos al tiempo que aprenden a comunicarse mediante las convenciones propias de su área de conocimiento.

El texto está organizado en tres capítulos: en el primero se sustenta la necesidad de orientar la escritura a través del currículo en la universidad; en el segundo se presentan los principios básicos del diseño de tareas de escritura y sus formas de evaluación, enfatizando en dos herramientas didácticas: la guía escrita y la rúbrica; y en el tercero se explican las características de diez asignaciones de escritura que se usan con frecuencia en el contexto universitario. Aunque los tres capítulos están estrechamente relacionados, los lectores pueden consultar apartados puntuales de acuerdo con las necesidades de sus asignaturas. Además, al final de cada capítulo se presenta una infografía que sintetiza los temas principales.

Si bien existen numerosos manuales dedicados a la escritura, la mayoría orientados a apoyar el quehacer del escritor, pocos se centran en fortalecer los acompañamientos que ofrecen los docentes para que sus estudiantes desarrollen las competencias comunicativas requeridas en el contexto académico.

Esperamos, pues, que este texto ayude a los profesores a reflexionar sobre el papel de la escritura en la universidad y proporcione herramientas útiles para diseñar y evaluar tareas efectivas en sus cursos. No obstante, la diversidad de prácticas discursivas en las disciplinas, este instrumento apoya la inclusión de la escritura a través del currículo en las instituciones de educación superior.



Capítulo I

Escritura a través del currículo: fundamentación

Introducción

Este capítulo presenta algunas razones que sustentan la necesidad de enseñar a escribir a través del currículo en educación superior y señala que esta enseñanza es responsabilidad de toda la comunidad universitaria. A partir de las experiencias de trabajo colaborativo con docentes de áreas distintas a Lenguaje¹, se han recogido las inquietudes que más se presentan cuando el profesor decide hacerse cargo de orientar y evaluar la escritura en los cursos de sus respectivas disciplinas.

¹ Entre otras, en la investigación educativa “Incidencia del trabajo colaborativo entre docentes de lengua y de las disciplinas en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura” (López-Gil, Molina y Lleras, 2014), aprobada en la convocatoria Capital Semilla de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

1. ¿Por qué enseñar a escribir en la universidad?

La escritura es un proceso complejo que se va transformando a lo largo de la vida, al enfrentamos a distintos contextos y demandas comunicativas (Carlino, 2003, 2004). No se considera una habilidad básica que se adquiere y desarrolla completamente en un momento específico. Por consiguiente, se hace necesario enseñar a escribir en la universidad, pues en este contexto la escritura asume unas formas particulares que la diferencian de otros contextos y de otros niveles educativos.

Así, en la educación superior se exige a los estudiantes que comprendan y usen de forma adecuada los planteamientos de otros autores (a través de mecanismos de citación) y, al tiempo, que expresen con voz propia sus ideas, lo que no suele suceder en la educación secundaria. En la Tabla 1 se describen las diferencias en la escritura en los dos niveles educativos.

Tabla 1
Diferencias en la escritura en educación media y superior

Educación media	Educación superior
Exige a los estudiantes que retomen la información que ha sido proporcionada por los profesores.	Exige a los estudiantes que busquen información confiable de forma autónoma.
Espera que los estudiantes reproduzcan/repitan el conocimiento.	Espera que los estudiantes analicen, sean críticos y apliquen el conocimiento en contextos específicos.
Se usa como medio de registro y control.	Se usa como una herramienta de aprendizaje.
Se propone un saber único (falso o verdadero).	Se proponen distintas perspectivas acerca de un fenómeno.
El conocimiento se presenta de forma anónima y atemporal.	El conocimiento tiene autores e historia.

Fuente: adaptada de Carlino (2003, p. 410).

Estas diferencias pueden acrecentarse aún más, si consideramos las nuevas demandas de la cultura digital (Cassany, 2013; Castelló, 2009). En la actualidad, los estudiantes

se enfrentan a grandes volúmenes de datos, no toda la información es confiable, caduca rápidamente, los géneros discursivos son cada vez más difusos y la escritura es cada vez más pública y colaborativa. En consecuencia, la universidad, como institución formadora, está llamada a preparar a los estudiantes para que puedan enfrentarse a estos modos de comunicación y construcción del conocimiento.

2. ¿Por qué orientar la escritura a través del currículo?

Si bien las características de la escritura son distintas en la universidad, debemos preguntarnos si es realmente necesaria su orientación a través del currículo o si es suficiente con enseñarla en los cursos introductorios de lenguaje, que suelen ubicarse en el primer año.

Este texto se apoya en los principios del movimiento *Escritura a través del currículo* (*Writing Across the Curriculum*), que inició en el contexto anglosajón en la década de los 80 y que en la actualidad fundamenta gran parte de la formación en escritura de universidades de Inglaterra y Estados Unidos y ha ido tomando fuerza en América Latina (McLeod, 1992; Molina, 2012; Russell, 2002). Este movimiento sustenta que la escritura debe enseñarse a través del currículo, debido a que tiene una estrecha relación con el aprendizaje y a que responde a las formas particulares de comunicarse en las distintas áreas del conocimiento (Figura 1).

- La escritura es responsabilidad de toda la comunidad académica.
- La escritura debe ser integrada en las distintas asignaturas.
- La enseñanza de la escritura debe ser explícita y continua a través del proceso formativo.
- La escritura promueve el aprendizaje.
- Mediante la práctica de convenciones de una disciplina, los estudiantes aprenderán a comunicarse efectivamente en ella.

Figura 1. Principios del movimiento *Escritura a través del currículo*.

Adaptada de Colorado State University (2016).

En consecuencia, la orientación de la escritura no se agota en los cursos introductorios de composición, sino que debe integrarse a las distintas asignaturas a las que se enfrentan los estudiantes. En el proceso formativo, las demandas de escritura son heterogéneas, por ejemplo, al inicio se espera que los estudiantes identifiquen y den cuenta de las nociones fundamentales de sus disciplinas, mientras que al final se espera que puedan comunicarse con las convenciones y formas del discurso propias de sus áreas.

3. ¿Quién es responsable de orientar la escritura en la universidad?

Al orientarse a través del currículo, la escritura se convierte en responsabilidad de toda la comunidad universitaria. Por una parte, en los cursos iniciales, los profesores de lengua ayudan a los estudiantes a familiarizarse con las características de la cultura académica escrita. Por la otra, los profesores de las disciplinas son llamados a ayudar a los estudiantes a introducirse y a practicar las convenciones o modos de comunicación propios de sus áreas. De esta manera, la escritura se convierte en una herramienta de aprendizaje en las asignaturas.

La universidad, en general, es responsable de articular las estrategias que garanticen el fortalecimiento de la escritura a través del currículo. Entre estas se encuentran: la formación y el acompañamiento de los docentes, el acompañamiento a estudiantes a través de tutorías en los centros de escritura y, sobre todo, la generación de una cultura en la que se promueva la lectura, la producción y la publicación de textos.

4. ¿Cómo se benefician los estudiantes y los docentes al escribir a través del currículo?

La escritura tiene una estrecha relación con el aprendizaje, razón por la cual involucrar tareas de escritura en las asignaturas ayudará a los estudiantes a organizar sus ideas y a apropiarse de los contenidos. De igual manera, al practicar constantemente las

convenciones discursivas de sus disciplinas, los estudiantes podrán comunicarse de forma adecuada en el contexto académico y en el laboral. Recordemos, además, que la escritura tiene una función de poder y que, al desarrollar competencias de lectura y de escritura, los individuos pueden tener una mayor participación en la sociedad, situándose como ciudadanos activos y críticos.

Orientar la escritura, además de beneficiar los procesos de aprendizaje, comunicación y participación de los estudiantes, ayuda a los profesores a reconfigurar didácticamente los cursos, pues implica una mayor articulación entre las formas de enseñanza y de evaluación. Lo anterior, considerando que los profesores suelen usar la escritura como estrategia de evaluación, pero no siempre ofrecen las orientaciones que se requieren.

5. ¿Qué formas de escritura son más convenientes en los cursos disciplinares?

En el movimiento *Escritura a través del currículo*, en general, se identifican dos grandes propósitos de la escritura en la universidad: escribir para aprender y escribir para comunicar. Estos propósitos se diferencian claramente en dos abordajes complementarios: *escritura para aprender y escritura en las disciplinas* (McLeod, 1992). En el primero se plantea una escritura expresiva que, desde un enfoque cognitivo, se relaciona con los modos de pensar y de aprender; en palabras de Bereiter y Scardamalia (1992), con los modos de transformar el conocimiento. Involucra tareas que ayudan a organizar el pensamiento, como la escritura de diarios, la lluvia de ideas o la toma de apuntes.

Desde un enfoque retórico, la escritura se centra en el ajuste del texto a las características sociales y contextuales en las que se produce, concibiéndose como una forma de comportamiento social en la disciplina (Russell, 2002). La *escritura en las disciplinas* supone que las prácticas de conocimiento y las prácticas discursivas son inseparables. En la Tabla 2 se presentan las principales diferencias entre estos dos abordajes.

Tabla 2
Diferencias entre escritura para aprender y escritura en las disciplinas

Escritura para aprender	Escritura en las disciplinas
Se centra en aprender a escribir SOBRE los temas que estudian las disciplinas.	Se centra en aprender a escribir EN las formas en que lo hacen los expertos en las disciplinas.
Ayuda a descubrir y explorar el pensamiento.	Ayuda a consolidar un pensamiento crítico.
Se relaciona con los procesos de invención, generación y organización de ideas.	Se relaciona con los procesos de revisión de ideas y con los mecanismos que garantizan la claridad en la comunicación.
El autor escribe para sí mismo (prosa basada en el autor).	El autor escribe para otros interlocutores (prosa basada en el lector).
Usa un lenguaje personal dentro de una comunidad social.	Usa un lenguaje formal dentro de una comunidad discursiva.
El profesor se sitúa como un facilitador.	El profesor se sitúa como un experto.
Privilegia el conocimiento personal.	Privilegia el conocimiento puesto al servicio del contexto.
Tareas frecuentes: diarios, apuntes, notas, esquemas, borradores, preguntas.	Tareas frecuentes: ensayos, reportes, proyectos, informes, páginas web.

Fuente: adaptada de Young (2006, p. 9).

En las asignaturas es usual que se combinen tareas de ambos abordajes. No obstante, puede ser que, en algunas asignaturas de fundamentación, sobre todo de los semestres iniciales, se use más *la escritura para aprender*, pues esta ayuda a organizar y comprender los contenidos, mientras que en asignaturas intermedias o de últimos semestres puede usarse más *la escritura en las disciplinas* para ayudar a los estudiantes a practicar las formas de comunicación propias de sus áreas.

6. ¿Se enseña a escribir por igual en todos los cursos de las disciplinas?

Si bien en la mayoría de asignaturas universitarias se escribe, los usos de la escritura varían de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, la naturaleza de los cursos y las características propias de los estudiantes. Por tanto, no se enseña a escribir por igual en todos los cursos. Es importante, entonces, que desde los currículos se establezca una planeación que integre la escritura y permita su desarrollo a lo largo del proceso formativo.

7. ¿Se deben “sacrificar” contenidos para enseñar a escribir?

La orientación efectiva de la escritura en las asignaturas no implica que las clases se conviertan en talleres de redacción, gramática y ortografía, y tampoco se ven afectados los contenidos. De hecho, la escritura aporta a la apropiación de dichos contenidos por parte de los estudiantes.

Sin embargo, los trabajos exhaustivos de escritura requieren de tiempo de planeación y revisión en clase con los compañeros y el profesor. Esto les brindará a los estudiantes herramientas para aprender a aprender, competencia esencial en la actual sociedad del conocimiento, en la que se privilegian las competencias para trabajar con los contenidos sobre la cantidad de contenidos en sí misma (Pablos, 2010).

8. ¿Es necesario ser experto en gramática y ortografía para orientar la escritura en los cursos disciplinares?

Si bien la gramática y la ortografía son importantes en la comunicación escrita, en los cursos disciplinares se enfatiza mucho más en la organización y la comunicación clara de las ideas, de acuerdo con las formas de escritura propias de las disciplinas. Los

profesores universitarios suelen dominar, de manera tácita o explícita, estos modos de comunicación y, por tanto, pueden apoyar a los estudiantes en el fortalecimiento de sus competencias escriturales, sin centrarse en los aspectos gramaticales u ortográficos. No obstante, el profesor tiene la opción de establecer un pequeño porcentaje de la evaluación de los textos a los aspectos formales de la escritura para que los estudiantes sean más conscientes en sus procesos de revisión o corrección; también puede sugerirles que asistan a tutorías de escritura en la universidad (en caso de que exista un centro de escritura) o que usen herramientas en línea, como diccionarios y correctores gramaticales, que les ayuden a identificar algunos errores en sus textos.

9. ¿Con qué apoyos puede contar un docente de las disciplinas para orientar la escritura en la universidad?

Este texto es un apoyo inicial para que los docentes encuentren algunas estrategias que puedan ajustar a las necesidades específicas de sus asignaturas. Además, existen otros recursos (Ver Tabla 3) que ofrecen algunas ideas para el diseño de las tareas de escritura, entre estos se tienen:

- Manuales en los que se especifican las características de distintos tipos de textos: ensayos, reseñas, resúmenes, informes, etc., y en los que se plantean estrategias para planear, redactar, revisar y corregir los textos.
- Recursos en línea (multimedia, videos, textos, infografías), en los que se explican aspectos básicos de la escritura, como la construcción de párrafos, el uso de conectores y signos de puntuación, los mecanismos de citación, etc. Entre estos recursos se destacan los propuestos por centros y programas de escritura de Latinoamérica (López-Gil, 2016) y los cursos abiertos en línea (*Massive Open Online Courses* [MOOC]).

El apoyo de docentes de Lenguaje es otro recurso que se puede buscar en la misma universidad. El trabajo colaborativo ayuda al profesor a diseñar las tareas de escritura pertinentes para sus cursos.

Tabla 3
Manuales y recursos sobre escritura

Manuales	Cassany, D. (1995). <i>La cocina de la escritura</i> . Barcelona: Anagrama.
	Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, A. (2010). <i>Cómo escribir textos académicos según normas internacionales</i> . Barranquilla, Colombia: Uninorte.
	Natale, L. (Coord.). (2012). <i>En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales</i> . Argentina: Colección Textos Básicos, Universidad Nacional de General Sarmiento.
	Navarro, F. (Coord.) (2014). <i>Manual de escritura para carreras de humanidades</i> . Argentina: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
	Sánchez-Lobato, J. (2007). <i>Saber escribir</i> . México: Aguilar - Instituto Cervantes.
	Sánchez Upegui, A. (2011). <i>Manual de investigación académica e investigativa: cómo escribir, publicar y evaluar artículos</i> . Medellín, Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de: http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/documents/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf
Recursos web	Blog de redacción del Programa de Comunicación Académica de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://blog.pucp.edu.pe/blog/blogderedaccion/
	Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Recuperado de: http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/
	Centro de Recursos para la Escritura Académica (CREA) del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/
	Programa de Escritura Centro de Español de la Universidad de los Andes. Recuperado de: http://programadeescritura.uniandes.edu.co/
Cursos gratuitos en línea	Durán, L. (2016). Redacción para todos. UNAM. México X. Recuperado de: http://mx.mexicox.gob.mx/courses/course-v1:DGTV_E_UNAM+DGTV_EUNAM001+2016_S2/about#
	Hortal, E., Rivero, M. y Torres, E. (2016). <i>Cómo elaborar un texto académico en Humanidades y Ciencias Sociales</i> . Miríada X. Recuperado de: https://miriadax.net/web/como-elaborar-un-texto-academico-en-humanidades-y-ciencias-sociales-4-edicion-/inicio
	López-Gil, K. y Chacón-Peña, S. (2017). <i>Escribir para convencer [MOOC]</i> . EDX. Recuperado de: https://www.edx.org/course/escribir-para-convencer-javerianax-esc1-0x
	López-Gil et al. (2016). <i>Introducción a la escritura científica: retos y potencialidades del entorno digital</i> . Eco learning. Recuperado de: https://hub11.ecolearning.eu/course/introduccion-a-la-escritura-cientifica-retos/#

Fuente: elaboración propia.

10. ¿Cuál es el papel de los centros de escritura?

Los centros de escritura –que existen en muchas universidades– tienen como propósito formar mejores escritores a través de sesiones de tutoría en las que se apoya a los estudiantes en sus procesos de planeación, revisión de borradores, corrección y reescritura de los textos (Molina, 2014). Los centros de escritura son un importante apoyo para los profesores, pues ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios escritos y a ajustarse a las características de la tarea. Muchos centros, además de las tutorías, cuentan con otros servicios, como talleres y acompañamiento en clase o recursos educativos que son muy útiles para los docentes y los estudiantes.

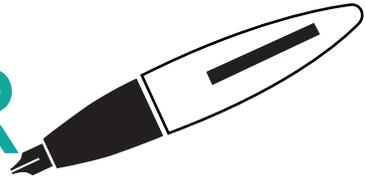


Referencias

- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(020), 409-420.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Cassany, D. (2013). *En línea: leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Colorado State University. (2016). Basic principles of WAC. Fort Collins, Colorado, EE.UU.: The WAC Clearinghouse. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/intro/pop3a.cfm>
- López-Gil, K. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Grafía*, 13(1), 78-99.
- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum: An Introduction. In S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (pp. 1-8). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Molina, V. (2012). Escribir a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108.
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-36.
- Pablos, J. de (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 6-16.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.



ESCRIBIR



a través del currículum en la universidad

Principios



La escritura en la universidad es distinta a la escritura de los niveles educativos anteriores



La escritura tiene una estrecha relación con el aprendizaje



- Intertextualidad.
- Mayor volumen.
- Discurso disciplinar.
- Pensamiento crítico.



- Reproducción de ideas.
- Saber único.
- Lenguaje genérico.



Permite:

- Generar ideas.
- Relacionar conceptos.
- Organizar y conectar.
- Consolidar nociones.



Los modos de construir, transformar, consolidar y comunicar los conocimientos varían en las disciplinas.



Las prácticas de escritura se van transformando a través del currículum, por tanto, deben ser orientadas a lo largo del proceso formativo.

Por estas razones...



La orientación de la escritura es responsabilidad de toda la comunidad universitaria y requiere de la articulación de distintas estrategias:



Cursos introductorios de escritura



Materias de escritura intensiva (cursos disciplinares que usan la escritura)



Centros de escritura



Otras



Capítulo II

Diseño y evaluación de tareas de escritura

Introducción

En este capítulo se describen las actividades correspondientes a los propósitos de *escribir para aprender y de escribir para comunicar* (McLeod, 1992); también se presentan herramientas para el diseño y la evaluación de tareas efectivas de escritura, como la elaboración de consignas, la construcción de guías escritas y rúbricas de evaluación, y dos ejemplos reales de instrumentos de orientación y evaluación en asignaturas disciplinares. Para terminar, se proponen algunas herramientas básicas de escritura que los docentes pueden usar para tomar decisiones sobre las asignaciones o para compartir con los estudiantes.

1. Actividades de escribir para aprender

Las actividades de *escribir para aprender* se usan para ayudar a organizar la información, aclarar las ideas y consolidar los conocimientos (Young, 2006). Generalmente, se trata de actividades cortas e informales en las que los estudiantes escriben para ellos mismos y no para comunicarse con los demás. No se califican, aunque el profesor las puede revisar para saber cómo van los estudiantes y darles una realimentación pertinente en su proceso de aprendizaje.

Este tipo de actividades se pueden usar en el aula en uno o varios momentos de la clase, así como a lo largo del semestre. Su duración suele ser de pocos minutos. También se puede sugerir a los estudiantes que las practiquen por fuera de clase, cuando sientan la necesidad de organizar las ideas para un escrito o estudiar para un examen.

A continuación, se presentan algunas actividades en las que escribir aporta al aprendizaje (Bazerman et al., 2016; Cassany, 1995; Colorado State University, 2016; McLeod, 1992; Young, 2006).



Socialización de preguntas y respuestas

El profesor o los estudiantes elaboran preguntas sobre un tema. Estas preguntas se introducen en una caja y luego son repartidas para que los estudiantes las resuelvan por escrito y las socialicen. El profesor también puede retomar algunas respuestas, leerlas en voz alta y generar nuevas respuestas construidas conjuntamente. Esta actividad resulta pertinente cuando se identifica que hay estudiantes con inquietudes sobre los contenidos, pero que no se atreven a preguntar públicamente.



Síntesis rotativas de clase

En cada clase, un estudiante se encarga de elaborar una síntesis con los principales conceptos abordados, las actividades realizadas y sus propósitos, así como las tareas pendientes y los responsables. La síntesis elaborada se lee al inicio de la siguiente clase. Esta actividad tiene varias ventajas: por un lado, ayuda a los estudiantes a recordar los aspectos más importantes de un tema y les permite mantener un hilo conductor en la clase; por el otro, la lectura pública de la síntesis genera discusiones e inquietudes a partir de las cuales se pueden aclarar los conceptos. Además, contribuye a que los estudiantes se esfuercen en la escritura, pues saben que tendrán unos lectores distintos al profesor. Al inicio del semestre, el profesor puede elaborar una o dos síntesis que sirvan de modelo. La asignación de la síntesis a cada estudiante puede hacerse al azar, de forma voluntaria o a partir de un cronograma propuesto por el docente.



Apuntes de clase

Los estudiantes suelen leer, compartir y confiar en sus apuntes, esto puede aprovecharse si se les orienta sobre cómo escribirlos mejor. Una forma es aplicando un sistema de toma de apuntes en el que los estudiantes lleven un cuaderno (en papel) o un archivo digital que esté dividido en tres partes: en la derecha escriben las síntesis de las lecturas y de los conceptos discutidos en clase; en la izquierda ubican sus comentarios críticos, análisis, inquietudes y relaciones del tema con otros textos, experiencias o conocimientos; y en la parte inferior anotan la síntesis de la hoja y las palabras clave. Este sistema se denomina método de Cornell.



Escritura de cinco minutos

Se pide a los estudiantes, al final o en el transcurso de la clase, que escriban qué han aprendido en la sesión o sobre un tema específico. Para esto se asignan máximo cinco minutos. Posteriormente, se les pide que socialicen sus textos o el profesor los puede recoger para reconocer las ideas más relevantes y hacer una realimentación grupal. La revisión no se centra específicamente en los aspectos de la escritura, sino en cómo los estudiantes están entendiendo y relacionando los conceptos.



Qué pasaría si...

Se plantean situaciones hipotéticas, dependiendo de las características de la asignatura y de los temas, en las que los estudiantes construyen por escrito un breve análisis, una propuesta o una proyección. Se pueden socializar algunos textos y usarlos para una discusión grupal.



Estrella

Consiste en que los estudiantes se hagan preguntas sobre un tema a partir de las puntas de la estrella. Se deben incluir preguntas que generen respuestas relevantes, que luego puedan ser discutidas en clase o servir de apoyo en la planeación de un texto.



Lluvia de ideas

La lluvia o tormenta de ideas se usa cuando se evidencia que los estudiantes presentan algún bloqueo o no pueden expresarse con fluidez. Se les pide que escriban todo lo que se les ocurra en relación con el tema, aunque estas ideas inicialmente no estén conectadas o sean contradictorias. Después de generar las ideas, se les pide que las categoricen y organicen. La actividad puede usarse para discusiones en clase o también como apoyo para la planeación de un texto más formal.



Frases empezadas

Se da un conjunto de frases para que los estudiantes las completen por escrito y con ello aborden los elementos claves del tema. Por ejemplo: “Lo más importante es...”, “Estoy de acuerdo con...”, “Estoy en desacuerdo con...”, “Una posible objeción es que...”, “Una idea que apoya es...”, “La razón más importante es...”.



Organizadores gráficos

Los esquemas, los mapas mentales y conceptuales y otros gráficos ayudan a los estudiantes a jerarquizar las ideas y a establecer relaciones adecuadas entre ellas. Requieren un poco más de tiempo de elaboración que las estrategias anteriores.

Escritura de resúmenes antes de la clase

La elaboración de resúmenes ayuda a los estudiantes a apropiarse de los contenidos de los textos. Se solicita a los estudiantes que escriban los resúmenes antes de la clase, y durante la sesión se socializan y se comentan para verificar la comprensión de los contenidos (López y Ramírez, 2012).

Las actividades presentadas pueden utilizarse de muy distintas maneras en clase. Son muy útiles para generar discusiones acerca de las lecturas, comprobar los conocimientos y planear textos más complejos. Cada profesor las elige y ajusta como considere pertinente y las varía para que sus estudiantes tengan más oportunidades de organizar y aclarar sus ideas y, además, para crear un mayor dinamismo en la clase.

Aunque estas tareas no suelen calificarse, el profesor puede determinar unos puntos extra para motivar a los estudiantes. Sin embargo, es importante que las ideas consignadas por los estudiantes sean discutidas grupalmente o realimentadas por el docente.

2. Actividades de escribir en las disciplinas (escribir para comunicar)

El abordaje de *escritura en las disciplinas* se centra en la función de comunicación de las ideas, y ayuda a los estudiantes a introducirse o a practicar los formatos textuales propios de sus áreas de conocimiento, por ejemplo, escribir un informe de evaluación para un usuario de un servicio psicológico, escribir un manual de usuario de un *software*, escribir un informe financiero para el gerente de una empresa, entre otros.

Para asignar este tipo de tareas de escritura, es importante que el docente considere las características de los estudiantes, su ubicación semestral, las experiencias previas de escritura, los conocimientos sobre el tema y las demandas comunicativas propias de la disciplina o del campo profesional.

2.1 Principios básicos en el diseño de tareas de escritura

En la Figura 2 se describen los seis principios básicos en el diseño de tareas de escritura.

1. Vincular la tarea de escritura con los objetivos de aprendizaje del curso.
2. Definir los aspectos retóricos de la tarea: el público, el propósito y el contexto de circulación del texto.
3. Describir de forma clara todos los elementos de la tarea de escritura, a través de una guía escrita.
4. Incluir los criterios de evaluación de la tarea en una rúbrica.
5. Dividir la tarea en pasos manejables que permitan llevar a cabo un proceso de escritura.
6. Ofrecer diversos apoyos.

Figura 2. Seis principios básicos en el diseño de tareas de escritura. Adaptado de Colorado State University (2016).

Principio 1. Vincular la tarea de escritura con los objetivos de aprendizaje del curso

Es importante que el docente tenga claro y ayude a los estudiantes a entender cuál es el sentido de la tarea de escritura (¿para qué se hace?) y su relación directa con los objetivos de aprendizaje del curso. Para esto, el profesor puede apoyarse en las siguientes preguntas:

- ¿Por qué y para qué deben escribir los estudiantes en esta clase?
- ¿Los estudiantes escribirán para aprender el material del curso, para aprender las convenciones de la escritura disciplinar o para ambos propósitos?
- ¿Qué tipo de escrito ayudaría a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso?
- ¿Qué competencias y conocimientos previos se requieren para desarrollar el escrito?

El tipo de texto que se elija debe estar en función del sentido que tiene la tarea de escritura. Por ejemplo, para dar cuenta de la comprensión de contenidos, se pueden usar mapas conceptuales, resúmenes, respuestas a preguntas, portafolios; para plantear un punto de vista sustentado sobre un texto, se puede asignar una reseña; si se busca que evidencien un punto de vista sobre un tema, son pertinentes los foros virtuales de discusión o los ensayos; y para aplicar el conocimiento teórico en casos específicos, suelen usarse informes de evaluación, estudios de caso, análisis de ejemplos, etc.

Un principio fundamental en la orientación de la escritura tanto en las asignaturas como en el currículo en general es iniciar con tareas sencillas y avanzar hacia tareas más complejas. Bloom (1979) propuso una taxonomía con seis niveles de pensamiento, en la que se plantea que, aunque el aprendizaje no sea lineal, es frecuente que el desarrollo de los niveles superiores se apoye en la adquisición de habilidades en los niveles inferiores. La taxonomía de Bloom, o la clasificación que el docente considere más pertinente, se usa para guiar el planteamiento de los objetivos del curso y para identificar las tareas de escritura que permitan alcanzarlos y evidenciarlos a través de la evaluación.

En la Tabla 4 se describen brevemente los niveles de pensamiento planteados por Bloom y se establece una relación con algunos de los tipos de texto que promueven el desarrollo de cada nivel.

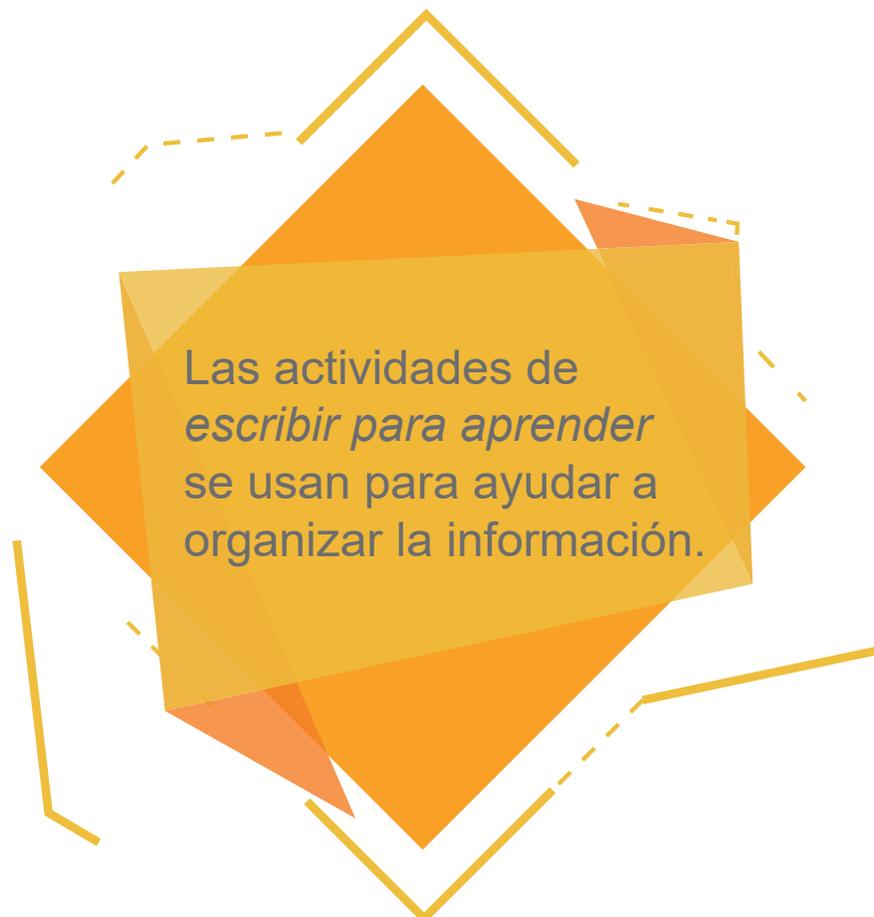


Tabla 4
Tipos de textos en la taxonomía de Bloom

Nivel	Objetivos	Tipos de textos
<p>CONOCIMIENTO Habilidad para almacenar, identificar o recordar información, desde datos específicos a teorías completas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar - Seleccionar - Mostrar - Reconocer 	<p>Exámenes de respuestas cortas, notas de lectura, esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales.</p>
<p>COMPRENSIÓN Habilidad para transformar la información y establecer relaciones entre los elementos, es decir, apropiarse de los contenidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar - Contrastar - Comparar - Inferir 	<p>Resúmenes, reseñas descriptivas, informes de lectura, comentarios de textos.</p>
<p>APLICACIÓN Habilidad para seleccionar y utilizar el material o información en situaciones novedosas y concretas. Resolver problemas a través de la aplicación del conocimiento adquirido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver - Utilizar - Aplicar - Ejemplificar 	<p>Informes de laboratorio, informes de observación, estudios de caso, proyectos.</p>
<p>ANÁLISIS Habilidad para entender la estructura y organización del material informativo, a partir de la identificación de las partes que lo componen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar - Dividir - Diferenciar - Relacionar 	<p>Estudios de viabilidad, ensayos analíticos.</p>
<p>SÍNTESIS Habilidad para compilar e integrar información, con el objetivo de crear nuevos productos a partir de la combinación de elementos en nuevos patrones o propuestas de solución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar - Proponer - Resolver - Adaptar 	<p>Informes de evaluación, estudios de caso, artículos de investigación.</p>
<p>EVALUACIÓN Habilidad para presentar, defender y emitir juicios de valor de acuerdo con unos criterios preestablecidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir - Criticar - Valorar - Justificar 	<p>Artículos de reflexión, artículos de investigación, ensayos, reseñas críticas.</p>

Fuente: adaptado de Bloom (1979).

Principio 2. Definir los aspectos retóricos de la tarea: el público, el propósito y el contexto de circulación del texto

Las tareas de escritura deben tener definida una situación comunicativa en la que el texto del estudiante se ajuste a una audiencia en particular (usuario, compañero, experto) y no solo al profesor. La adecuación a un público específico, real o hipotético, implica un mayor esfuerzo cognitivo y comunicativo por parte de los estudiantes (Bereiter y Scardamalia, 1992). Por ejemplo, si los estudiantes desarrollan un *software*, se les puede pedir que escriban tanto un manual técnico –dirigido a expertos– como un manual de usuario –dirigido a un público general que no tiene conocimiento sobre el tema–. Si están diseñando un producto, se les puede pedir que escriban un texto argumentativo dirigido a inversionistas para conseguir el patrocinio de ese producto. Si están escribiendo un informe de evaluación, se puede variar la audiencia para que ajusten su texto a las características de otros profesionales o de padres de familia. Los estudiantes tendrán que ajustar su discurso y la información requerida a cada una de esas audiencias, aunque el tema sea el mismo.

Respecto al propósito, en las tareas de escritura es preciso formalizar qué se quiere lograr con el texto. Los propósitos más comunes en el ámbito académico son describir, informar y persuadir.

El contexto de circulación se refiere a ajustar el lenguaje a las características del discurso académico, entre las que se encuentran: la rigurosidad en el uso de las fuentes, las relaciones de intertextualidad, el uso de un estilo formal de redacción y el uso de léxico especializado.

Principio 3. Describir de forma clara todos los elementos de la tarea de escritura, a través de una guía escrita

Una guía es un documento que permite organizar las consignas dadas por el profesor. Este escrito ayuda al estudiante a saber qué se espera de la actividad. Las tareas en las que se busca que los alumnos escriban para comunicar suelen plantear situaciones complejas, por lo que es pertinente que se cuente con un documento en el que se

especifiquen los procedimientos a seguir y las características del producto final y que los estudiantes puedan consultar las veces que sean necesarias.

La guía escrita se convierte, además, en un elemento mediador, una especie de “contrato” entre el profesor y el estudiante. Para ver los componentes de una guía escrita, remitirse al numeral 3.2 de este capítulo.

Principio 4. Incluir los criterios de evaluación de la tarea en una rúbrica

La educación actual apuesta por una comunicación transparente, en la que el profesor y los estudiantes tienen claridad sobre los objetivos de aprendizaje, las estrategias que se usarán para alcanzarlos y las formas de evidenciar los logros en los cursos. En las tareas de escritura es importante determinar y compartir con los estudiantes los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar los textos. Estos criterios pueden organizarse mediante diversos instrumentos, entre ellos, las rúbricas.

Las rúbricas son útiles no solo para la calificación, sino también para la evaluación formativa. Este instrumento puede aprovecharse para generar revisiones entre pares (coevaluación) y para que los estudiantes verifiquen que sus textos cumplen con todos los requisitos antes de hacer la entrega definitiva (autoevaluación), lo que redundará en una mejora de los textos.

Para ver los componentes esenciales de una rúbrica, remitirse al numeral 3.3 de este capítulo.

Principio 5. Dividir la tarea en pasos manejables que permitan llevar a cabo un proceso de escritura

Como los textos que se escriben para comunicarse en las disciplinas son complejos, es pertinente que el profesor garantice que se construyan a través de un proceso, lo que implica la entrega y revisión de avances o borradores. En la universidad es frecuente que se soliciten textos y solo se revise su versión final, lo que da menos oportunidades al profesor de apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje tanto de los contenidos como de la escritura disciplinar.

Inicialmente, se puede ayudar a los estudiantes a establecer una planeación para la organización de sus ideas. Algunas actividades de escribir para aprender, como la lluvia de ideas, las preguntas o los esquemas, son muy útiles en esta primera etapa. A partir de este plan, los estudiantes construyen uno o más borradores que son revisados dentro o fuera de la clase, por el profesor, por un lector externo, por compañeros o por el mismo autor, y pueden ser o no incluidos en la calificación. En todos los casos, es preciso que se cuente con un instrumento que evidencie claramente los criterios de evaluación.

Principio 6. Ofrecer diversos apoyos

Una buena estrategia para acompañar a los estudiantes en sus procesos de escritura es presentar o discutir modelos o ejemplos del trabajo solicitado. Si bien estos ejemplos solo son una aproximación de lo que se espera en la tarea, su análisis ayudará a los estudiantes en la construcción del texto final.

Si es necesario y posible, se pueden establecer una o varias asesorías individuales o grupales para la realización del trabajo, dentro o fuera del aula. Además, los estudiantes pueden acudir al centro de escritura de la institución y consultar recursos digitales recomendados por el profesor.

3. Herramientas de diseño y evaluación de tareas de escritura

En este apartado se presentan las características de las consignas de escritura, las guías escritas y las rúbricas de evaluación; como también dos ejemplos de tareas reales de escritura en cursos disciplinares. Estos pueden tomarse como un modelo inicial para diseñar las propias tareas.

3.1 Consignas de escritura

Una consigna es, como señala Anijovich (2010), la explicitación de las características de la tarea que se espera que los alumnos desarrollen. Esta autora afirma que la comprensión

de consignas es una capacidad que los estudiantes desarrollan con apoyo del profesor. De acuerdo con la forma como se enuncia una pregunta y sus propósitos, se tendrán diferentes resultados y una variedad de respuestas por parte de los estudiantes.

La autora invita al docente a reflexionar, y propone algunos interrogantes en el momento de establecer las consignas: ¿qué tipo de preguntas plantea con mayor frecuencia?, ¿qué tanto ayudan estas preguntas realmente a alcanzar los propósitos de aprendizaje?, ¿qué porcentaje de preguntas abiertas y cerradas se formulan durante las clases?, ¿cómo suele enunciar u organizar estas preguntas?

Conforme a lo anterior, es importante que los docentes indaguen acerca del objetivo y del modo de enunciación que utilizan cuando preguntan. Cuanto más claras y explícitas sean las consignas de trabajo que propone el docente a los estudiantes, más posibilidades tiene de que asuman en forma independiente las tareas y, de este modo, contribuye a su desarrollo autónomo. Algunas características relevantes en el diseño de las consignas se presentan en la Figura 3.

- Focaliza los aspectos fundamentales del tema que se ha de aprender.
- Requiere el análisis de una situación o la resolución de un problema.
- Contribuye a que el alumno establezca relaciones con sus conocimientos previos.
- Se articula con los conocimientos, las vivencias e intereses personales, de modo que resulte relevante para el contexto del alumno.
- Explicita un contexto concreto tomado de la realidad o cercano a ella, lo que le confiere características de autenticidad.
- Permite al estudiante la elección y la toma de decisiones.
- Admite una pluralidad de respuestas correctas.

Figura 3. Características de una consigna. Adaptado de Anijovich (2010).

Las consignas tienen unas formas particulares de escritura. Para expresar la demanda, generalmente se plantea una oración que inicia con un infinitivo, un verbo en imperativo o un pronombre interrogativo.

- Los infinitivos son verbos no conjugados terminados en -ar, -er o -ir, por ejemplo: redactar, clasificar, analizar, exponer o definir.

- El imperativo es el modo verbal que se emplea para dar órdenes; se conjuga en segunda persona del singular (redacta/redacte) o en segunda persona del plural (redacten).
- Los pronombres interrogativos son aquellos que encabezan las preguntas: qué, quién, cuál, dónde, cuándo, cómo y por qué.

Además de la demanda, en la consigna suele mencionarse el contenido que se va a elaborar, así como la indicación de la fuente, el autor y la perspectiva desde la cual se debe abordar el contenido.

Las instrucciones deben ser claras y precisas en el uso del lenguaje, esto estimula una mejor interpretación en el estudiante y permitirá que ejecute su tarea de una manera más efectiva. Si la tarea de escritura se apoya en la lectura de un texto, el docente debe identificar los nudos problemáticos del texto para luego idear consignas focalizadas en estos aspectos, con vistas a facilitar la comprensión del alumno. Los nudos problemáticos pueden obedecer al vocabulario técnico empleado en algunas disciplinas, al modo en que se encuentra organizada la información dentro del escrito, a la diversidad de posturas formuladas en torno a un objeto de estudio, entre otros aspectos. Las consignas de escritura suelen ser complejas, pues especifican, además de la demanda, las características del producto escrito y el proceso que se va a seguir, por esta razón se recomienda organizarlas en una guía escrita.

Para establecer la demanda de la consigna, se usan verbos o preguntas de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1979), como se ilustra en la Tabla 5.



Tabla 5
Verbos y preguntas de acuerdo con la taxonomía de Bloom

Nivel	Verbos	Preguntas
Conocimiento	Definir, identificar, reproducir, memorizar, encontrar, mostrar, listar, relatar, seleccionar, nombrar	¿Qué es...? ¿Cómo es...? ¿Cuándo...? ¿Dónde...? ¿Cuáles son...?
Comprensión	Clasificar, explicar, inferir, diferenciar, contrastar, interpretar, demostrar, ilustrar, esquematizar, traducir	¿Qué diferencias encuentra entre...? ¿Cómo interpreta en sus propias palabras...? ¿Qué hechos o ideas se muestran en...? ¿Qué ideas sustentan...?
Aplicación	Establecer, aplicar, modificar, clasificar, relacionar, transferir, resolver, utilizar, ejemplificar, experimentar, usar, construir	¿Cómo puede usar...? ¿Cómo puede resolver _____ usando _____? ¿Qué aproximación usaría usted para...? ¿De qué otra manera podría aplicar los contenidos para desarrollar...? ¿Qué resultado podría obtener si...? ¿Qué elementos cambiaría en...?
Análisis	Analizar, clasificar, comparar, contrastar, criticar, diferenciar, categorizar, experimentar, cuestionar, descubrir, distinguir, relacionar	¿Cuáles son las partes o características de...? ¿Cómo se relaciona _____ con _____? ¿Qué conclusiones puede obtener a partir de...? ¿Cuál es la función de...?
Síntesis	Organizar, combinar, clasificar, construir, planificar, proponer, resolver, modificar, adaptar, elaborar, mejorar, transformar	¿Qué cambios son necesarios para resolver...? ¿Cómo puede mejorar...? ¿Qué pasaría si...? ¿Qué alternativa propone para...? ¿Qué se puede predecir a partir de...? ¿Cómo se puede integrar...?
Evaluación	Discutir, valorar, criticar, justificar, reflexionar, concluir, argumentar, evaluar, defender, juzgar, estimar	¿Cuál es su postura frente a...? ¿Por qué cree que...? ¿Cómo evalúa...? ¿Qué opción elegiría si...? ¿Cómo justifica...? ¿Por qué es mejor _____ que _____?

Fuente: adaptado de The University of North Carolina at Charlotte (2016).

En las tareas de escritura en la universidad se usan con frecuencia las siguientes demandas:

Definir: se pide al estudiante que presente una breve secuencia explicativa para dar cuenta del significado de determinados conceptos o nociones teóricas. El profesor puede plantear este tipo de consignas a través de oraciones como: “¿Cómo define X autor el concepto de...?”.

Relacionar: el estudiante debe establecer en forma clara y explícita los vínculos (de filiación, oposición, dependencia, concurrencia, etc.) entre distintos conceptos previamente desarrollados en el curso. Lo que se espera de esta consigna es que los alumnos eviten el uso de relaciones inespecíficas como “tiene que ver con”, “se relaciona con”, “se vincula con”. Se puede utilizar este tipo de consignas a través de enunciados como: “Señalar qué relación existe entre el concepto de... y el concepto de... en la perspectiva de...”.

Contrastar–comparar: busca que los alumnos señalen las semejanzas y las diferencias entre entidades, por lo general entre conceptos, corrientes teóricas o posicionamientos teóricos dentro de un mismo campo disciplinario. Es una operación que permite poner a “dialogar” distintas concepciones de un mismo fenómeno o conjunto de fenómenos y su resultado es un texto polifónico. Se acostumbra utilizar este tipo de consignas a través de formulaciones como: “Contrastar el esquema de... propuesto por... con el modelo teórico de...”.

Argumentar–justificar–fundamentar: tiene como propósito la presentación de razones, pruebas o motivos consistentes para defender una idea que admite cierta polémica o distintos puntos de vista. Por lo general, se espera que estas razones estén tomadas de una teoría desarrollada en clase o de situaciones empíricas propuestas por los alumnos. Se solicita este tipo de trabajo a través de consignas como: “Presentar tres argumentos claramente diferenciados para defender...”.

3.2 Guías escritas

Como se evidenció en apartados anteriores, la guía es un instrumento esencial en una asignación escrita, pues presenta de forma clara y organizada la consigna y funciona como una especie de contrato entre el profesor y los estudiantes.

Es recomendable que las guías se socialicen en clase y que el profesor se asegure de que los estudiantes las hayan entendido y las tengan disponibles con suficiente tiempo antes de la entrega de los textos. Aunque su elaboración suele demandarle mayor tiempo al docente que otras consignas, sus especificaciones ayudan a que los estudiantes se ajusten de forma más cercana a las características de la tarea. Los componentes básicos de la guía son:

- **Contextualización de la actividad:** indica la relación entre la tarea de escritura y los objetivos del curso. Ofrece a los estudiantes una descripción general de la tarea (¿para qué se escribe?, ¿a quién?, ¿por qué?).
- **Descripción del texto:** presenta las características del producto escrito que los estudiantes entregarán (tipo de texto, estructura, estilo de redacción).
- **Descripción del procedimiento a seguir:** indica los pasos que se requieren para elaborar el texto.
- **Formato:** da cuenta de aspectos como las normas de citación que se usarán, la extensión del documento, tipo de letra y otros elementos que el profesor considere importantes.
- **Criterios de evaluación:** indica qué aspectos se tendrán en cuenta en la revisión del texto.

A continuación, se presenta un formato con los componentes básicos de una guía de escritura. Cada profesor puede ajustar estos elementos de acuerdo con las necesidades específicas de su curso. Posteriormente, se presenta una lista de chequeo que los profesores pueden usar para verificar que su guía cumple con los criterios mínimos de diseño (Tabla 6).

Escriba aquí el nombre de la actividad
Escriba aquí el nombre de la asignatura
1. Descripción de la actividad Indique a sus estudiantes, de forma general, en qué consiste la actividad de escritura.

2. Objetivo de la actividad

Indique cuál es el sentido de la tarea de escritura en relación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

3. Contextualización

Escriba un breve párrafo que ayude a los estudiantes a pensar en una situación comunicativa definida, es decir, qué se busca con el texto (informar, persuadir, convencer, vender, refutar) y a qué audiencia se dirige. Esta situación puede ser real o hipotética, lo importante es que el estudiante pueda ajustar los contenidos a un propósito y a una audiencia particular.

4. Producto que se va a elaborar

Indique las características del texto que se va a elaborar. Si se pretende que el estudiante escriba un informe financiero, un ensayo, una reseña o cualquier otro tipo de texto, es preciso que se le indique cuáles son las principales características de ese texto y cómo se espera que lo organice. Se puede remitir a otras fuentes de información que den cuenta de estas características.

5. Procedimiento sugerido

Oriente a sus estudiantes sobre cómo pueden llevar a cabo el proceso de escritura para que aprovechen todo el potencial que esta actividad tiene. Algunas recomendaciones:

- **Planeación:** una vez identificado el tema sobre el que va a escribir, oriente a sus estudiantes sobre qué necesitan y qué deben hacer antes de escribir el texto. Por ejemplo, qué fuentes bibliográficas pueden usar y cómo pueden organizar la información. Puede sugerir que inicialmente hagan una lluvia de ideas, un mapa conceptual, un esquema o cualquier otra estrategia que les permita organizar las ideas antes de consignarlas en el documento.
- **Redacción:** oriente a sus estudiantes respecto a qué elementos pueden tener en cuenta a la hora de escribir. Por ejemplo: seguir el esquema planteado, dividir el texto en párrafos y desarrollar en cada párrafo una idea principal, incluir citas directas e indirectas, usar diccionarios, etc. Es deseable que los estudiantes elaboren al menos un borrador del texto y que este borrador pueda revisarse antes de la entrega final.
- **Revisión:** solicite a los estudiantes que hagan una revisión exhaustiva del borrador y luego los ajustes pertinentes. En la revisión deben predominar los criterios de contenido, organización y ajuste a la situación comunicativa propuesta, no centrarse únicamente en aspectos formales de la escritura. La revisión puede ser llevada a cabo por el profesor (con o sin calificación), por compañeros, por un lector externo o por el mismo estudiante.

6. Fecha y formato

Indicar a los estudiantes la fecha en que deben tener listo el borrador (o los borradores) y la versión final del texto. También es preciso identificar la modalidad de entrega (impresa o digital), la extensión del texto, las normas para la presentación del documento y las normas para citas y referencias bibliográficas. Para estas últimas se recomienda elegir las que sean más usadas en su disciplina (APA, Icontec, Vancouver, IEEE, ISO, Harvard, MLA, GOST, Chicago, etc.).

7. Criterios de evaluación

Es muy importante que los alumnos sepan cuáles son los criterios que se tendrán en cuenta para su evaluación. Se puede usar una rúbrica de evaluación, que hará la calificación más sencilla para el profesor y también ayudará a que los estudiantes se ajusten mucho más a las demandas de la tarea. En caso de que el profesor lo considere pertinente, puede construir la rúbrica con los estudiantes.

Una vez elaborada la guía, los docentes podrán usar la siguiente lista de chequeo (Tabla 6) que permitirá identificar si el documento incluye los elementos básicos que ayudarán a los estudiantes a comprender y a desarrollar adecuadamente la tarea de escritura.

Tabla 6
Lista de chequeo para evaluar una guía de escritura

La guía de escritura...	Sí	No
Explicita la relación entre la tarea de escritura y los objetivos de la asignatura.		
Define una situación comunicativa específica que enmarca la escritura del texto.		
Indica las características del tipo de texto esperado (informe, ensayo, proyecto, artículo...).		
Sugiere un procedimiento para llevar a cabo la tarea (pasos).		
Indica las fechas (avances y versión definitiva) y el formato para la entrega del texto.		
Está bien organizada y usa un lenguaje claro para los estudiantes.		
Se socializa y discute en clase para aclarar las inquietudes de los estudiantes.		

Fuente: elaboración propia.

3.3 Rúbricas de evaluación

Una rúbrica es un instrumento, a modo de rejilla o matriz, que presenta un conjunto coherente de criterios para evaluar los trabajos de los estudiantes, atendiendo a distintos niveles de desempeño. La rúbrica, de acuerdo con Broad (2003), debe trascender la función de calificación y convertirse en un instrumento de evaluación formativa que apoye a los estudiantes en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

El uso de este instrumento permite que los estudiantes sepan qué se les va a evaluar; favorece una mayor conciencia sobre cómo están desarrollando sus textos para que puedan valorarlos, criticarlos y ajustarlos. De igual manera, permite que el proceso de evaluación sea más objetivo y transparente tanto para el docente como para los estudiantes. Una ventaja adicional es que la rúbrica permite que el profesor avance de forma más rápida en el momento de la calificación.

De acuerdo con Brookhart (2013), una rúbrica debe ser:

- **Apropiada:** cada criterio representa un aspecto del objetivo que se quiere alcanzar con la actividad.
- **Precisa:** cada criterio tiene un significado claro y tanto el profesor como los estudiantes pueden comprenderlo.
- **Observable:** cada criterio describe una cualidad que puede ser percibida por el agente que evalúa.
- **Excluyente:** cada criterio identifica un aspecto distinto del aprendizaje.
- **Completa:** debe dar cuenta, en lo posible, del conjunto de criterios que evidencian el aprendizaje.
- **Diferenciada por niveles:** cada criterio describe un rango de alcance del desempeño en distintos niveles.

Las rúbricas generalmente son construidas por el docente, a partir de las guías escritas de las actividades, y se comparten con los estudiantes para hacer los ajustes pertinentes. En su función formativa, las rúbricas pueden ser utilizadas para procesos

de autoevaluación y coevaluación (por ejemplo, en la revisión entre pares de los borradores de los textos).

3.3.1 Estructura básica de una rúbrica

Las rúbricas están compuestas por criterios de evaluación, niveles de desempeño y descriptores (Andrade, Du y Mycek, 2010; Brookhart, 2013; Young & Cho, 2011).

Los criterios: son aquellos aspectos que el profesor tiene en cuenta para valorar el aprendizaje, en nuestro caso, aquellos que el docente privilegia en la revisión de los textos, por ejemplo: la organización de las ideas, el uso adecuado de los conceptos, la argumentación, etc.

Los niveles de desempeño: son escalas cualitativas o cuantitativas que indican el alcance de cada uno de los criterios de evaluación. Las escalas más frecuentes son las de naturaleza cualitativa, pero es importante que estas coincidan o sean fácilmente ajustables a las escalas de calificación de la institución. Por ejemplo, si las calificaciones se presentan en un rango de 0 a 5, la rúbrica puede presentar cinco niveles cualitativos de desempeño: excelente, bueno, regular, deficiente y ausente.

Los descriptores: especifican las características de cada criterio en cada uno de los niveles de desempeño. Los descriptores responden a la pregunta: ¿qué significa que el criterio X alcanzó el nivel Y? Por ejemplo: ¿qué significa que en un texto se organizan las ideas de forma deficiente?

Los componentes de las rúbricas, según Brookhart (2013), suelen organizarse como se muestra en la Tabla 7.

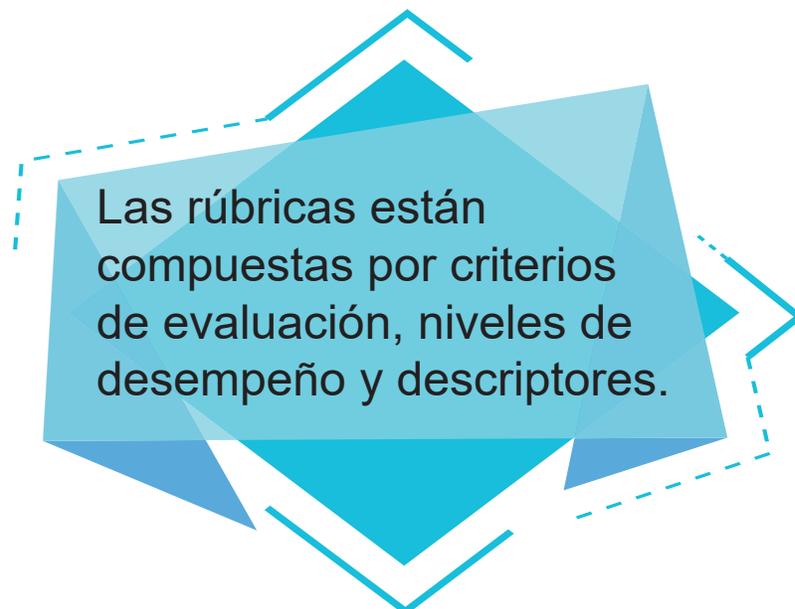


Tabla 7
Componentes de las rúbricas

Criterios	Niveles de desempeño		
	Aceptable	Buena	Excelente
Criterio 1	Descripción del criterio 1 en un nivel aceptable	Descripción del criterio 1 en un nivel buena	Descripción del criterio 1 en un nivel excelente
Criterio 2	Descripción del criterio 2 en un nivel aceptable	Descripción del criterio 2 en un nivel buena	Descripción del criterio 2 en un nivel excelente
Criterio 3	Descripción del criterio 3 en un nivel aceptable	Descripción del criterio 3 en un nivel buena	Descripción del criterio 3 en un nivel excelente
Criterio 4	Descripción del criterio 4 en un nivel aceptable	Descripción del criterio 4 en un nivel buena	Descripción del criterio 4 en un nivel excelente
Criterio 5	Descripción del criterio 5 en un nivel aceptable	Descripción del criterio 5 en un nivel buena	Descripción del criterio 5 en un nivel excelente

Fuente: adaptado de Brookhart (2013).

Las rúbricas también evidencian si algunos criterios son más valorados por el docente. Por ejemplo, en un texto argumentativo, el planteamiento de la tesis y la presentación de argumentos sólidos suelen tener un mayor peso que el uso de los aspectos formales de la escritura o el formato de presentación.

En un curso se puede usar una rúbrica única para evaluar las distintas actividades de escritura, o una rúbrica específica para cada tarea. La rúbrica general tiene como ventaja la optimización del tiempo del docente y la familiaridad de los estudiantes con los criterios, pero su desventaja es la pérdida de características distintivas en ciertos tipos de textos. Por otro lado, la elaboración de rúbricas específicas para cada producción requiere una mayor inversión de tiempo, pero permite una realimentación más precisa a los estudiantes.

Para finalizar, cabe resaltar que, aunque las rúbricas tienen limitaciones, aportan a la objetividad en la calificación y al aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que facilitan el ajuste entre las expectativas del docente y los desempeños de los alumnos, haciendo más transparente la evaluación.

Al diseñar las rúbricas, los docentes van ganando experiencia en la definición de los criterios y en la descripción de cada nivel de desempeño. Con un uso frecuente, los estudiantes van familiarizándose con este instrumento e identificando sus ventajas.

En la Tabla 8 se presenta una lista de chequeo que permite verificar si se cumple con los componentes básicos en el diseño de una rúbrica.

Tabla 8
Lista de chequeo para evaluar una rúbrica

La rúbrica	Sí	No
Presenta distintos criterios de evaluación.		
Distingue niveles de desempeño de los estudiantes por cada criterio.		
Presenta los elementos de forma ordenada.		
Se redacta en un lenguaje fácil de entender para los estudiantes.		
Se construye con los estudiantes, si es posible, o se socializa y ajusta a partir de sus apreciaciones y comentarios.		

Fuente: elaboración propia.

3.4 Ejemplos de una guía escrita y una rúbrica de evaluación en un curso de Ingeniería²

<p>PROCESOS DE INGENIERÍA DE SOFTWARE Guía para elaborar el informe escrito del miniproyecto</p>
<p>1. Descripción de la actividad La actividad consiste en la realización de un informe escrito, en el que el estudiante dé cuenta del proceso de aplicación de una metodología ágil de desarrollo de <i>software</i>.</p> <p>El informe deberá realizarse siguiendo unas pautas claras de forma y contenido, con el fin de que el estudiante reflexione sobre el proceso realizado, al tiempo que utiliza el lenguaje y los formatos propios de la disciplina de Ingeniería de Sistemas.</p>

² Guía y rúbrica elaboradas por el profesor Juan Carlos Martínez Arias, en la asignatura 'Procesos de Ingeniería de Software'. Carrera de Ingeniería de Sistemas y Computación. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

2. Justificación

La estrategia de trabajo por proyectos (o miniproyectos) donde el estudiante aplique los conceptos trabajados en clase, o apropiados mediante investigaciones del tema, es muy valiosa por cuanto los alumnos realizan una aplicación real de lo aprendido. Adicionalmente, el expresar de forma escrita todo el proceso desarrollado, permite al estudiante sistematizar de mejor manera la relación de los conceptos teóricos y su aplicación en un contexto real, logrando así un mayor aprendizaje.

3. Objetivos de la actividad

- Enfrentar a los estudiantes a la utilización de un formato y lenguaje escrito propios de la disciplina.
- Buscar que los estudiantes sistematicen la aplicación de metodologías de desarrollo ágil de *software*, relacionando sus propias experiencias.
- Motivar a los estudiantes a escribir sus experiencias en la disciplina dirigidas a un público más amplio (no solo al docente).

4. Producto a elaborar

El producto de la actividad es un informe escrito dirigido a pares y docentes de la disciplina. Las características del escrito estarán regidas por la guía de autores de la *revista Ingeniería y Competitividad* de la Universidad del Valle. La estructura del informe constará de seis partes: Resumen, Introducción, Metodología, Desarrollo, Conclusiones y Referencias bibliográficas.

Estructura del texto:

Resumen: debe presentar una síntesis de los distintos apartados del informe.

- **Introducción:** explica los motivos de selección de la metodología ágil escogida y de la tecnología para desarrollar el producto de *software* solicitado, así como los objetivos del miniproyecto.
- **Metodología:** describe brevemente las características principales de la metodología ágil elegida.
- **Desarrollo:** enuncia y describe las diferentes partes que componen el miniproyecto, por ejemplo: principales acciones, actividades, recursos, destinatarios, entre otros.
- **Conclusión:** da cuenta del grado de desarrollo del software solicitado y aplicación de la metodología escogida, los obstáculos o facilitadores para su ejecución, así como una autoevaluación en la aplicación de la metodología seleccionada.

- **Referencias bibliográficas:** se deben realizar siguiendo la norma propuesta e incluyendo las fuentes sugeridas en el curso y las trabajadas por cada grupo.

5. Fecha de entrega

Un borrador del informe debe entregarse el día _____, antes de la sustentación oral del miniproyecto. Posterior a la sustentación, los estudiantes harán ajustes al texto y entregarán la versión definitiva el día _____.

Se realizarán revisiones de los avances del proyecto e informe escrito cada semana, media hora antes de finalizar la clase.

6. Formato del texto (normas para la escritura de artículos, tomado y adaptado de: <http://ingenieria.univalle.edu.co:8000/revistaingenieria/index.php/inymce/about/submissions#authorGuidelines>)

- El artículo debe ser escrito en español, bien redactado y sin errores ortográficos o gramaticales.
- Los artículos no deben exceder las 8 páginas incluyendo tablas y figuras, a espacio sencillo, papel tamaño carta, fuente de 12 puntos y en una sola columna.
- Todo el texto del artículo (incluyendo encabezados de tablas, pies de figuras y referencias bibliográficas) debe escribirse utilizando el tipo de letra Times New Roman (TNR).
- Los trabajos deben tener la siguiente estructura:
 - o **Título:** debe aparecer centrado entre las márgenes, escrito con letra TNR, en negrilla, tamaño de fuente 18.
 - o **Autores:** debe incluirse primer nombre completo, la inicial del segundo nombre (si lo tiene) y el primer apellido de cada autor. Los autores deben ir separados por comas, escritos con letra TNR, en negrilla, tamaño de fuente 12.
 - o **Resumen:** debe establecer el alcance y propósito del artículo dando una descripción clara y concisa de los resultados presentados y las conclusiones obtenidas (máx. 200 palabras). Debe ir precedido por la palabra Resumen escrita en TNR, en negrilla y tamaño de fuente 12. El texto del resumen debe ir escrito con letra TNR, tamaño de fuente 10.

- o **Texto principal:** debe estar integrado por 5 secciones: Introducción, Metodología, Desarrollo (resultado y discusión), Conclusiones y Referencias bibliográficas. Debe incluirse un título para cada sección con el número arábigo correspondiente (1, 2, 3, 4 o 5). El numeral y el título deben estar en TNR, negrilla, tamaño 12. Si es necesario incluir subtítulos dentro de cada sección, deben ir en TNR, negrilla y tamaño 11. El texto en el interior de cada sección debe estar escrito con letra TNR, tamaño 11. El texto debe escribirse en una sola columna con márgenes de 2.5 cm a cada lado de la hoja y a espacio sencillo. No se permite el uso de pies de página.
- o **Referencias bibliográficas:** dentro del artículo, debe usarse el sistema de citación de Harvard, que usa los apellidos de los autores seguidos por el año de publicación escrito entre paréntesis. Revisar: http://libweb.anglia.ac.uk/referencing/files/Harvard_referencing_2011.pdf

7. Criterios de evaluación

La siguiente rúbrica presenta los criterios que se tendrán en cuenta en la revisión tanto de los avances como de la versión final del texto. La escala de calificación es de 0 a 5.0.

Criterio/ nivel	Adecuado	Regular	Deficiente	Ausente
Resumen (0.3)	0.3 Establece el alcance y el propósito del artículo, dando una descripción clara y concisa de los resultados presentados y las conclusiones obtenidas (máximo 200 palabras).	0.2 El propósito y el alcance descritos son coherentes con lo que se presenta en el resto del documento.	0.1 En el resumen no se establece claramente el alcance ni el propósito del artículo y no se cumple con la extensión requerida.	0 No presenta resumen.

Criterio/ nivel	Adecuado	Regular	Deficiente	Ausente
Introducción (0.5)	0.5 Explica los motivos de selección de la metodología ágil escogida y de la tecnología para desarrollar el producto de software solicitado, así como los objetivos del miniproyecto.	0.4 – 0.3 No expresa claramente los motivos de selección de la metodología escogida, ni de los objetivos del miniproyecto.	0.2 – 0.1 No se explica la metodología elegida o el contenido que se presenta es inadecuado.	0 No presenta introducción.
Metodología (0.8)	0.8 – 0.7 Describe brevemente las principales características de la metodología ágil elegida.	0.6 – 0.4 La descripción de la metodología es imprecisa.	0.3 – 0.1 Las características de la metodología son inadecuadas o incoherentes.	0 No presenta la metodología.
Desarrollo (1.2)	1.2 – 1.0 Describe las diferentes partes que componen el miniproyecto: principales acciones, actividades, recursos, destinatarios, entre otros.	0.9 – 0.5 Se indica cómo se desarrolló el miniproyecto, sin embargo, no describe claramente todos los componentes propuestos.	0.4 – 0.1 El desarrollo presenta información inadecuada o inconsistente.	0 No presenta el apartado de desarrollo.

Criterio/ nivel	Adecuado	Regular	Deficiente	Ausente
Conclusión (0.8)	0.8 – 0.7 Da cuenta del grado de desarrollo del software solicitado y aplicación de la metodología escogida, los obstáculos o facilitadores para su ejecución, así como una autoevaluación en la aplicación de la metodología seleccionada.	0.6 – 0.4 No incluye todos los elementos solicitados. No se identifican los obstáculos, facilitadores o la evaluación del grado de desarrollo del software.	0.3 – 0.1 Las conclusiones son inadecuadas o poco coherentes con la información presentada en los apartados anteriores.	0 No presenta conclusiones.
Referencias bibliográficas (0.5)	0.5 Se hace un uso adecuado de la información a través de citas de los documentos consultados. Incluye referencias adicionales confiables. Sigue el sistema Harvard para citas y referencias.	0.4 – 0.3 Incluye solo la bibliografía propuesta en el curso. En las referencias bibliográficas hace un uso adecuado de la información a través de citas de los documentos consultados. Sigue el sistema Harvard para citas y referencias.	0.2 – 0.1 Las fuentes consultadas no son confiables o se hace un uso inadecuado de las citas o del sistema Harvard de referencias.	0 No presenta referencias bibliográficas.

Criterio/ nivel	Adecuado	Regular	Deficiente	Ausente
Lenguaje especializado (0.3)	0.3 En el informe se utiliza un lenguaje técnico, apropiado para la disciplina.	0.2 En algunos apartados del informe se usa un lenguaje poco técnico.	0.1 En general, se usa un lenguaje informal o coloquial, poco ajustado al discurso de la disciplina.	0 El lenguaje utilizado en el artículo es completamente informal o inapropiado.
Redacción (0.3)	0.3 La redacción del texto es clara y sigue las reglas del español (ortografía, puntuación, acentuación).	0.2 En algunos apartados la redacción es confusa o hay errores gramaticales que dificultan la comprensión del texto.	0.1 En general, la redacción es confusa y hay constantes errores gramaticales.	0 La redacción es muy confusa y hay graves errores gramaticales.
Formato de presentación (0.3)	0.3 Se sigue el formato y las normas solicitadas para la presentación del documento (extensión máxima de 8 páginas, tipo de letra TNR, formato para títulos y subtítulos, etc.)	0.2 No se sigue completamente el formato ni las normas solicitadas para la presentación del documento.	0.1 En general, no se sigue el formato ni las normas solicitadas para la presentación del trabajo.	0 No se sigue ninguna de las normas solicitadas.
Comentarios:				

3.5 Ejemplos de una guía escrita y una rúbrica de evaluación en un curso de Derecho³

Guía de escritura del ensayo Asignatura: Títulos valores
1. Descripción de la actividad En este curso construiremos un ensayo corto sobre el tema de pagaré. Para ello, cada estudiante analizará el caso adjunto. Este ensayo implica dos entregas: - Primera entrega. Se deberá llevar el texto impreso a la clase del día _____. Ese día se hará una revisión entre compañeros. - Segunda entrega. Consiste en la entrega del ensayo completo con los ajustes sugeridos por los compañeros. Se entrega el _____, impreso.
2. Objetivo de la actividad En el ejercicio profesional, los abogados nos enfrentamos constantemente a la argumentación, tanto en modalidad oral como en modalidad escrita. En esta actividad, pondremos en juego competencias de argumentación escrita al tiempo que evidenciaremos el dominio de los contenidos vistos en el curso sobre el tema de pagaré.
3. Procedimiento sugerido <ul style="list-style-type: none">• Revise cuidadosamente el caso adjunto y consulte bibliografía pertinente.• Haga una lluvia de ideas sobre el caso.• Defina si para usted el documento es o no un pagaré e identifique las razones.• Establezca un orden lógico para el desarrollo de los argumentos y busque fuentes confiables para apoyarlos.• Al escribir el ensayo, intente desarrollar una sola idea principal por cada párrafo. A cada argumento correspondería un párrafo completo, con el planteamiento de la justificación, ideas de apoyo, ejemplos, citas, etc.• Revise cuidadosamente y reescriba su texto antes de las entregas. Cuenta con una rúbrica que detalla los criterios de calificación.
4. Características del texto a entregar El ensayo es un texto argumentativo que tiene como propósito evidenciar la postura crítica de un autor frente a un tema, así como su justificación o defensa. Es indispensable que el tema a tratar sea controversial y debatible, pues de ello depende que el autor pueda plantear una tesis y defenderla. La estructura básica del ensayo suele incluir: título, introducción, desarrollo (tesis y argumentos), conclusiones y referencias bibliográficas.

³ Guía y rúbrica elaboradas por la profesora Claudia Teresa Vanegas, en la asignatura Títulos valores. Carrera de Derecho. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

Estructura	
0. Título	Ponga un título claro y no muy extenso (máximo 15 palabras)
1. Introducción	Haga una breve contextualización del tema y del caso. Especifique el punto de vista que va a defender (el documento es o no un pagaré).
2. Desarrollo Tesis Argumentos - contraargumentos	Presente las ideas que sustentan o apoyan su tesis. Es importante que defina un orden de presentación de los argumentos, bien sea una estructura de menor o mayor complejidad, o de mayor a menor fuerza, o una agrupación por temas o autores, etc. Lo más recomendable es que empiece por un argumento importante, luego otro de mediana relevancia y termine con el más fuerte. De igual manera, es importante que usted se apoye en la bibliografía a través de citación directa o indirecta, pues los argumentos de autoridad darán mayor validez a su escrito. También indique la postura contraria y por qué no la asumió. Todos los argumentos que presente deben conectarse directamente con la tesis. Se pueden usar los siguientes tipos de argumentos: autoridad (citas), de hecho (cuando es algo de conocimiento común), definiciones, ejemplos, analogías (un ejemplo con rasgos muy similares), comparaciones, relaciones de causa/efecto, etc.
3. Conclusiones Cierre del texto, síntesis, nuevos interrogantes	En la conclusión usted puede hacer énfasis en la postura que asumió y en cómo los argumentos lograron sustentar su tesis. También puede generar una reflexión en los lectores.
4. Referencias Normas APA	Incluya las referencias (datos completos) de los textos que usó para construir el ensayo. Siga las normas APA (ver normas del Centro de Escritura Javeriano).
5. Formato Recuerde citar claramente las fuentes de información de acuerdo con las normas. Evite copiar información de otros autores sin ajustarse a la norma, pues esto es considerado plagio. Use letra Arial 12, con interlineado sencillo. Podrá tener una extensión entre 2 y 3 páginas y una adicional con las referencias. No hacer portada, indicar los datos generales en un encabezado (nombre, carrera). Este ensayo no tendrá divisiones por subtítulos. Se asume que la forma de redacción y contenido de los párrafos ayudarán a que el lector identifique cuál es su función (introducir, desarrollar o concluir).	

ANEXO: ACUERDO DE PAGO

Los señores HAROLD TABORDA GONZÁLEZ y MARIO ARMANDO GÓNGORA, mayores de edad, vecinos de Cali, identificados con cédula de ciudadanía No. 16.777.000 y 16.999.333, respectivamente, obrando por sí mismos y además como representantes legales de la EMPRESA INTEGRAL BUSINESS GROUP S.A.S. (IBGROUP S.A.S.), suscriben el presente acuerdo de pago por el cual se obligan a pagar incondicionalmente y a la orden de las empresas SAMSUNG ELECTRONICS COLOMBIAS.A., con domicilio principal en Bogotá, y SOLUNION SEGUROS DE CRÉDITO, domiciliada en Medellín, la suma de CINCUENTA MILLONES CUATROCIENTOS DIECINUEVE MIL CIENTO SIETE PESOS (\$50.419.107,00), en 8 cuotas mensuales, a partir del 15 de mayo de 2014.

Se condona la deuda de los intereses tanto del plazo como de mora, liquidados sobre la anterior suma de dinero, generados así: los de plazo, desde el 25 de mayo de 2013 hasta el 23 de julio de 2013 y los de mora desde el 24 de julio de 2013. Sin embargo, en caso de incumplimiento en el pago de las cuotas pactadas, podrá cobrarse la totalidad de los intereses de plazo y de mora, conforme lo establece la ley.

La totalidad de la obligación contenida en el acuerdo de pago, incluyendo capital e intereses, se hará exigible si se cumpliera cualquiera de las siguientes situaciones: 1) En caso de incumplimiento del pago de cualquiera de las cuotas aquí establecidas. 2) Si los deudores dejaren de pagarle o le pagaren solo parcialmente a SAMSUNG ELECTRONICS COLOMBIA S.A., alguna de las cuentas que mensualmente ella llegare a formular por razón de los costos y gastos en que en ese mes hubiere incurrido, los que constituyen precio del arriendo para INTEGRAL BUSINESS GROUP S.A.S. (IBGROUP S.A.S.), en el contrato que ella tiene contraído con SAMSUNG ELECTRONICS COLOMBIA S.A., en el entendido que habrá mora o falta de pago, cuando este no se realice dentro de los quince días siguientes al de la presentación de la cuenta o factura, o se pagare dentro de ese plazo pero en forma incompleta.

En señal de compromiso con el presente acuerdo de pago, se suscribe por los señores HAROLD TABORDA GONZÁLEZ y MARIO ARMANDO GÓNGORA, en Santiago de Cali, el 12 de marzo de 2014.

HAROLD TABORDA GONZÁLEZ
CC. 16.777.000

MARIO ARMANDO GÓNGORA
CC. 16.999.333

Rejilla de evaluación

Los siguientes criterios serán usados para evaluar su ensayo, tanto en la revisión entre compañeros como en la versión definitiva calificada por la docente.

El ejercicio de revisión entre pares busca que tanto usted como su compañero puedan apropiarse más del tema y fortalecer sus conocimientos sobre la estructuración de ensayos y el proceso de escritura en general. En la revisión, usted deberá hacer anotaciones puntuales (inquietudes, comentarios, recomendaciones) en el texto del compañero.

Marque de 1 a 5 (siendo 1 deficiente y 5 excelente) el cumplimiento de cada criterio por parte del compañero.

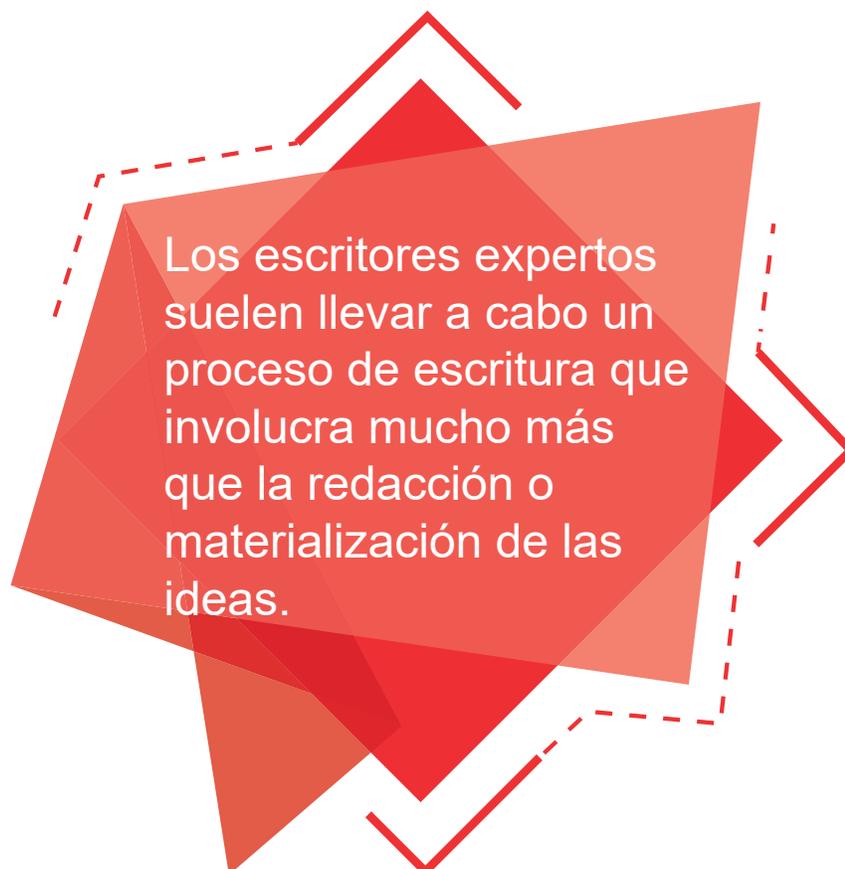
Criterio	1	2	3	4	5
El ensayo incluye un título claro y persuasivo.					
La introducción contextualiza el tema y retoma los principales elementos del caso analizado.					
Se identifica un punto de vista asumido respecto al caso (tesis).					
Se presentan al menos tres argumentos que sustenten el punto de vista.					
Los argumentos se redactan claramente, en párrafos diferentes, y se apoyan en fuentes confiables consultadas.					
Se presenta una conclusión o cierre de tema.					
Se cita y se referencia correctamente con normas APA.					
El texto es coherente y convincente. Se evidencia por qué se asumió un punto de vista y no otro.					
La redacción es clara y se hace un uso adecuado de los aspectos formales de la escritura (ortografía, acentuación, puntuación, gramática).					
Se cumplen los criterios de formato (dos a tres páginas, una página de referencias, letra Arial 12, interlineado sencillo).					
Promedio de calificación:					
Comentarios y observaciones:					

4. Herramientas básicas de escritura

Este apartado presenta algunas características básicas de la escritura que los docentes pueden tener en cuenta tanto en el diseño como en la evaluación de las tareas de escritura.

4.1 Proceso de escritura

Las tareas de escritura, como ya se ha mencionado, se deben dividir en pasos manejables para los estudiantes. Esto se debe a que, aunque cada sujeto desarrolla unas formas particulares de proceder, en investigaciones clásicas de la Psicología Cognitiva se ha evidenciado que los escritores expertos suelen llevar a cabo un proceso de escritura que involucra mucho más que la redacción o materialización de las ideas (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1996). Existen tres fases fundamentales del proceso de escritura: la planeación, la textualización y la revisión, como se observa en la Figura 4.



Planeación	Redacción	Revisión
<p>Es todo aquello que se hace antes de redactar. Implica comprender la tarea de escritura, recoger información, generar y organizar las ideas.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis de la consigna.• Revisión de textos similares al que se debe construir.• Búsqueda de fuentes confiables de información.• Lluvia de ideas.• Escritura libre.• Respuesta a preguntas básicas.• Mapas mentales.• Mapas conceptuales.• Esquemas...	<p>En esta fase se organizan las ideas a través de oraciones y párrafos. Aunque se estableció una planeación, al escribir un borrador se pueden hacer modificaciones de las ideas.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar una idea principal por cada párrafo.• Establecer conexiones entre las ideas (uso de conectores).• Escribir varios borradores, dependiendo de la complejidad del texto que se esté escribiendo.	<p>En esta fase se evalúa si el texto cumple con su propósito y se ajusta al lector.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Empezar la evaluación con los aspectos generales de la escritura: cumplimiento del propósito, coherencia, claridad de las ideas, conexiones.• Terminar la revisión con los aspectos formales: escritura correcta de las palabras, formato de presentación, normas para citas y referencias, digitación.• Corregir y editar aspectos ortográficos y de formato en la última versión del texto.



Figura 4. Proceso de escritura. Fuente: adaptado de Flower y Hayes (1996).

Estas fases de la escritura no son necesariamente lineales, es decir, el escritor puede transitar de una fase a otra dependiendo de sus propias características y de las características del texto.

Orientar la escritura como proceso tiene ventajas tanto para los estudiantes como para los docentes: para los estudiantes, porque les ayuda a organizar mejor sus ideas, consolidar sus conocimientos y ajustarse a las especificaciones del texto solicitado, además, a gestionar el tiempo de entrega de la asignación; para los docentes, porque el proceso de revisión de los textos reduce los errores, lo que contribuye a que las versiones definitivas estén más acordes con el propósito de aprendizaje.

4.2 Escritura individual vs. Escritura colaborativa

La escritura individual es la forma privilegiada de evaluación en la universidad, debido a que le permite al profesor hacer un mayor seguimiento de las competencias desarrolladas por cada estudiante. Sin embargo, representa ciertos desafíos para el docente, entre estos, el tiempo que debe invertir en las revisiones de los textos.

Se entiende por escritura colaborativa aquella en la que se construye conjuntamente un texto, por lo tanto, es muy difícil distinguir los aportes de cada participante. Todo el proceso, desde la planeación hasta la edición, está a cargo de los integrantes del grupo, aunque estos pueden establecer distintos roles que les permitan alcanzar el propósito común (McAllister, 2005).

La escritura colaborativa implica la explicitación verbal de la representación que los estudiantes tienen sobre la tarea, los contenidos y los conocimientos sobre escritura. En otras palabras, al escribir un texto grupal, los estudiantes establecen una negociación de significados que no se da necesariamente en la escritura individual (Bustos, 2009). La toma de decisiones sobre qué debe y no debe incluir el texto, o sobre cómo se presentan las ideas, fortalece el desarrollo de competencias argumentativas (defienden, sustentan sus aportes) y metacognitivas (son conscientes de sus propios procesos).

Generalmente, la escritura colaborativa fomenta la tolerancia, el respeto y la organización de los estudiantes, quienes deben distribuirse roles y hacer aportes que los ayuden a culminar la tarea. Para garantizar estas ventajas de la escritura colaborativa, el docente debe proponer una tarea que sea lo suficientemente compleja, que no dé lugar a la división y composición fragmentada de un texto. De igual forma, el profesor debe ofrecer acompañamiento y espacios de clase en los que los estudiantes pueden hacer las negociaciones pertinentes (Barkley, Cross y Howell, 2007).

Una estrategia para evidenciar cómo se gestionó la escritura colaborativa es usar herramientas TIC, como las wikis, y procesadores de texto en línea, como Google Docs, pues estos almacenan las distintas versiones de los textos y ayudan a identificar si todos los integrantes del grupo participan de la forma esperada.

La decisión de asignar tareas de escritura individuales o grupales depende del propósito del aprendizaje y de las características del curso.

4.3 Revisión entre pares

La revisión entre pares es una estrategia muy útil para evaluar los borradores de los textos y para garantizar que los estudiantes lleven a cabo un proceso de escritura. Facilita la labor de evaluación del docente, pues los estudiantes ya han recibido comentarios del texto y lo han ajustado antes de entregar la versión definitiva.

Las principales características de la revisión entre pares, de acuerdo con López-Gil (2012), son:

- Los estudiantes se enfrentan a lectores distintos al profesor.
- En el rol de revisores, los estudiantes ponen en juego sus competencias de lectura y sus conocimientos tanto de los contenidos/temas como de la escritura misma.
- Al tiempo que los estudiantes leen los textos de los compañeros, reflexionan sobre sus propios textos, lo que favorece su proceso de autoevaluación.
- Los autores de los textos evalúan los comentarios de sus compañeros y toman decisiones para ajustar sus escritos.

Para establecer la revisión entre pares, se sugiere incluirla en la guía de escritura como parte del proceso y dedicar entre una y dos horas a la revisión (dependiendo de las características del texto). Los criterios de evaluación deben ser claros y precisos, establecidos preferiblemente a través de una rúbrica. Entre los criterios deben plantearse como prioridad los aspectos generales de la escritura: cumplimiento del propósito del texto, ajuste a la audiencia, organización de las ideas, claridad... Una vez atendidos estos aspectos, se revisan los elementos particulares como la ortografía y el formato.

Estos criterios pueden repasarse con los estudiantes para asegurarse de que todos los comparten y comprenden.

La revisión entre pares se puede secuenciar en varios momentos, si se desea que los estudiantes se concentren en distintos aspectos de la escritura. Por ejemplo, una primera revisión enfocada en la claridad en el planteamiento de las ideas, y otra, en los mecanismos para citar y referenciar y en los aspectos formales de la escritura. Además de diligenciar las rúbricas, se espera que los estudiantes escriban comentarios detallados, que les permitan identificar los aspectos positivos y negativos de su texto.

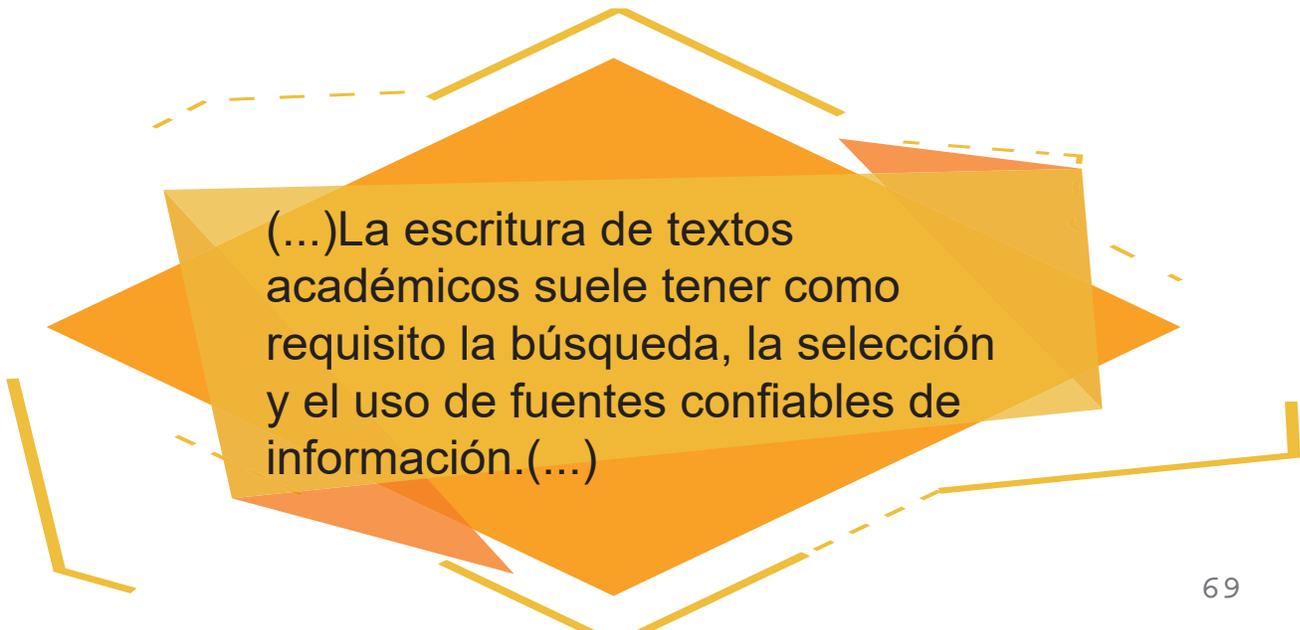
Un ejercicio interesante es que el profesor aplique la rúbrica a un texto que sirva de modelo, para que los estudiantes identifiquen el procedimiento a seguir. Aunque la revisión entre pares no implica una organización muy compleja, es importante que el profesor planee con suficiente tiempo la dinámica y tenga claridad sobre cómo se intercambiarán los textos, si se revisarán los textos de uno o más compañeros, si se entregarán en clase a través de medios impresos o digitales, si el estudiante podrá elegir al compañero que le revisará o si será una decisión del profesor, etc. Se debe reservar un tiempo adecuado para la lectura rigurosa del texto, la evaluación con la rúbrica y los comentarios. Si es un texto corto, se puede asignar parte de la clase. Si es un texto largo, puede dividirse la revisión en varias sesiones (no necesariamente toda la clase). En la medida en que los estudiantes se familiaricen con la revisión entre pares, el tiempo asignado a la revisión puede ir disminuyendo.

4.4 Búsqueda de fuentes confiables de información en internet

La escritura de textos académicos suele tener como requisito la búsqueda, la selección y el uso de fuentes confiables de información. En muchas ocasiones, se da por sentado que los jóvenes, por ser nativos digitales, ya han desarrollado las competencias necesarias para enfrentarse a estas búsquedas en la web. Sin embargo, es muy común que los estudiantes en la universidad seleccionen fuentes poco confiables, poco especializadas o poco relevantes para resolver sus necesidades de información. De ahí la importancia de orientarlos, sobre todo en el inicio de su proceso formativo, respecto a los criterios que deben tener en cuenta cuando buscan información en internet. Algunas recomendaciones que se pueden compartir con ellos son:

- Establecer con precisión las necesidades de información y organizar un conjunto de palabras clave que faciliten la búsqueda.
- Buscar información proveniente de fuentes académicas, localizadas en revistas y bases de datos especializadas.
- Analizar el propósito de la página web de donde se obtiene información. Algunos propósitos pueden sesgar la objetividad de los datos.
- Identificar el autor o los autores de la fuente y evaluar su grado de conocimiento y experticia en el tema. Si la página no presenta información, se puede indagar sobre el autor en un buscador general como Google.
- Analizar la coherencia de los contenidos y su forma de presentación.
- Identificar si el texto se apoya en otras fuentes de información (tiene citas y referencias).
- Otros criterios: revisar la fecha de publicación, los enlaces a los que remite, la ausencia de publicidad.

El profesor puede recomendar algunos autores, revistas o bases de datos para que los estudiantes se apoyen en información confiable durante la escritura. La mayoría de universidades cuenta con acceso a bases de datos, como Ebsco, ProQuest, Science Direct, JSTOR, entre otras. De igual manera, existen varias bases de datos unidisciplinarias y multidisciplinarias de acceso abierto. En la Tabla 9 se presenta una breve compilación de bases de datos gratuitas que pueden recomendarse a los estudiantes.



(...)La escritura de textos académicos suele tener como requisito la búsqueda, la selección y el uso de fuentes confiables de información.(...)

Tabla 9
Bases de datos de acceso abierto para consultar artículos

	<p>Base de datos multidisciplinaria. Incluye revistas editadas principalmente en América Latina y el Caribe. http://scielo.org</p>
	<p>Portal de difusión de la producción científica hispana. https://dialnet.unirioja.es/</p>
	<p>Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. http://www.redalyc.org/</p>
	<p>Directory of Open Access Journals. Base de datos multidisciplinaria. https://doaj.org/</p>
	<p>Base de datos especializada en ciencia, tecnología y medicina. https://www.biomedcentral.com/journals</p>
	<p>Portal de portales con acceso a las revistas académicas disponibles en hemerotecas digitales de América Latina, el Caribe, España y Portugal, que se suman al movimiento de acceso abierto. http://www.latindex.org/latindex/inicio</p>

Fuente: elaboración propia.

4.5 Citas y referencias bibliográficas

Una de las características más importantes de la escritura académica es la intertextualidad, que se refiere al establecimiento de diálogos entre el texto propio y otros textos (Bazerman, 2004). Las relaciones de intertextualidad se constituyen a través de mecanismos formales de citación. Las citas son las “voces” o ideas de otros autores que se incluyen en nuestros textos, mientras que las referencias son los datos completos de las fuentes de donde se obtuvieron las citas.

Existen distintos estilos que orientan las formas de citar y de indicar las referencias en los textos académicos y científicos. Algunos estilos son frecuentes en ciertas disciplinas, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10
Estilos de citación sugeridos por disciplinas

Estilo	Disciplinas que lo usan con mayor frecuencia
APA	Psicología Ciencias Sociales
Chicago	Humanidades
CSE	Ciencias Naturales
IEEE	Ingenierías (Eléctrica, Electrónica, Sistemas)
ISO	Cualquier disciplina
Harvard	Ciencias Naturales Ingenierías
MLA	Humanidades Ciencias del Lenguaje Ciencias Sociales
Vancouver	Ciencias de la Salud

Fuente: elaboración propia.

4.5.1 Mecanismos de citación

En la citación existen dos mecanismos: citación directa o textual y citación indirecta o parafraseo.

- **Citación directa/textual**

Se refiere a la inclusión de ideas de otros autores en nuestros escritos, tal como ellos las plantearon originalmente en sus textos. Se clasifican por su extensión en citas directas cortas y citas directas largas.

Citas directas cortas: ideas extraídas de una obra para sustentar, corroborar o contrastar lo expresado en el texto. En la mayoría de las normas, estas citas tienen alrededor de 40 palabras o menos de 5 líneas; la fuente citada se ubica entre paréntesis y se incluyen datos como el apellido, el año y el número de página de donde se obtuvo la información. Al final del texto se incluye la referencia bibliográfica completa. En algunas normas, la referencia se sitúa en el pie de página.

Ejemplo con normas APA

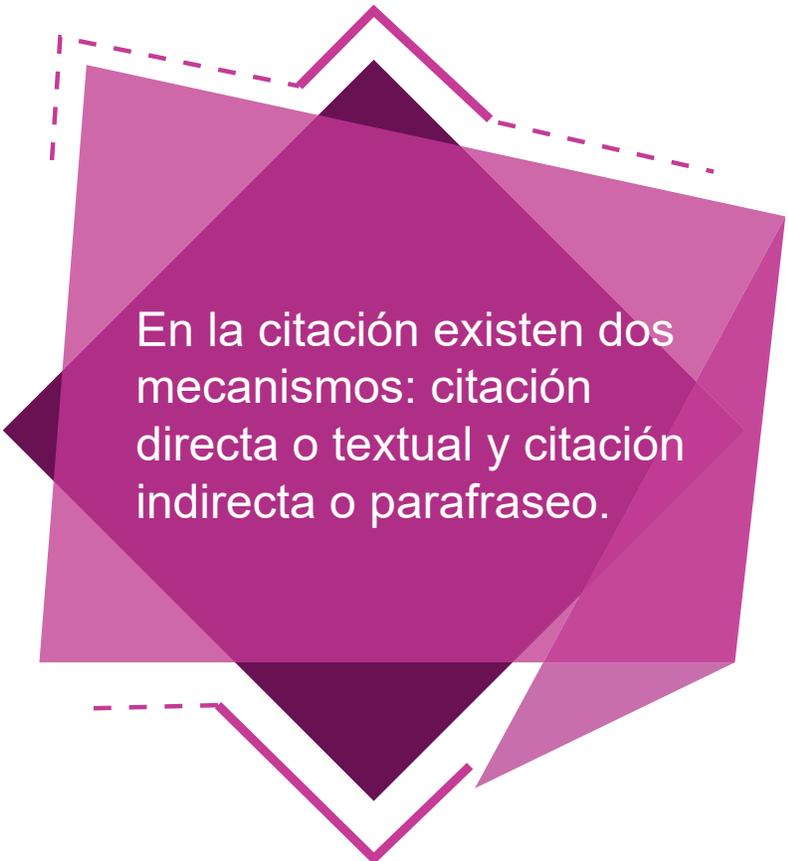
En el texto:

Estos elementos hacen que sea importante explorar y analizar las formas de lectura digital de los jóvenes que ingresan a la educación superior, considerando, además, que esta población tiene mayor riesgo de deserción escolar y que, “aunque el dominio de la lengua escrita no constituye el único factor causante de la deserción en la universidad, sí es posible afirmar que es uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento [...]” (Cisneros, Olave y Rojas, 2012, p. 50).

En el apartado de referencias (al final del texto):

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 75(1), 45-61.

Citas directas largas: citas más extensas que requieren un propio párrafo de desarrollo. Tienen más de 40 palabras o más de 5 líneas de extensión. La fuente citada se ubica en un nuevo párrafo, con una sangría inicial y sin comillas. Incluye, al igual que la cita corta, datos básicos de la fuente, como apellido, año y número de página. Dependiendo de la norma, la referencia se ubica al final del texto o en el pie de página.



En la citación existen dos mecanismos: citación directa o textual y citación indirecta o parafraseo.

Ejemplo con normas APA

En el texto:

Nos encontramos ante la circulación de nuevas y tradicionales maneras de organizar la información, coexisten los soportes impresos y digitales, distintas modalidades de representación del conocimiento, así como tipologías textuales y géneros discursivos híbridos. En palabras de Chartier (1996):

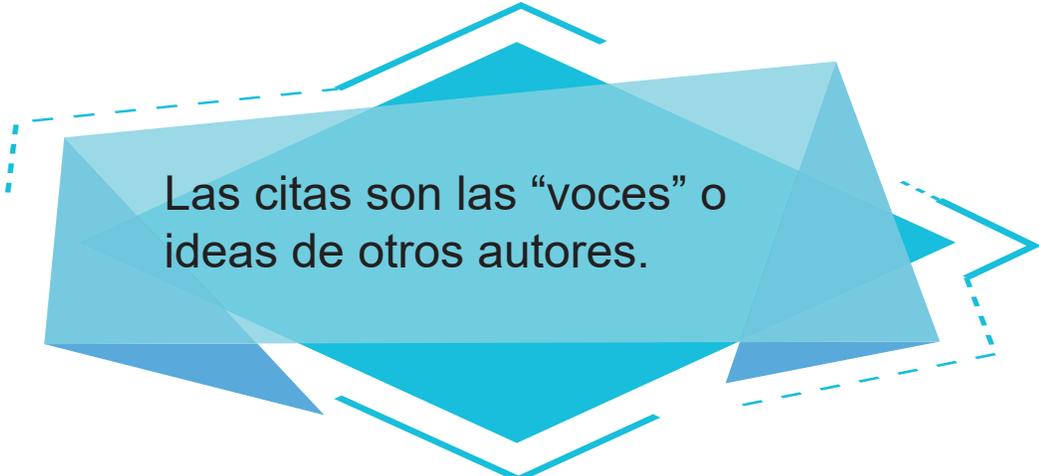
[...] La representación electrónica de los textos modifica totalmente su condición: sustituye la materialidad del libro con la inmaterialidad de textos sin lugar propio; opone a las relaciones de contigüidad, establecidas en el objeto impreso, la libre composición de fragmentos manipulables indefinidamente; a la aprehensión inmediata de la totalidad de la obra, hecha visible por el objeto que la contiene, hace que le suceda la navegación en el largo curso de archipiélagos textuales en ríos movientes. Estas mutaciones ordenan, inevitablemente, imperativamente, nuevas maneras de leer, nuevas relaciones con lo escrito, nuevas técnicas intelectuales (p. 44).

En el apartado de referencias (al final del texto):

Chartier, R. (1996). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. *Revista Quimera* (150), 43-49.

• Citación indirecta/parafraseo

Se refiere a la inclusión de ideas de otros autores, pero reelaboradas y expresadas con nuestras propias palabras. Al incluir la cita indirecta en nuestros textos, se deben indicar únicamente los datos básicos de la fuente (apellido, año).



Las citas son las “voces” o ideas de otros autores.

Ejemplo con normas APA

En el texto:

Al respecto, Carlino (2005) plantea que es necesario reinterpretar las deficiencias que se atribuyen a los alumnos universitarios, ya que los desafíos que presentan en la lectura no se deben a una carencia, sino que al ingresar a este contexto se ven enfrentados a unas formas de leer y a unas culturas escritas propias de las disciplinas.

En el apartado de referencias (al final del texto):

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Si bien no hay un estilo único, en algunas disciplinas se privilegia la citación indirecta, pues esta evidencia una mayor comprensión de los referentes y, además, permite integrar ideas de varios autores en un solo planteamiento; mientras que las citas directas o textuales se usan principalmente para respaldar ideas, contrastar nociones o hacer críticas. Cuando se usan citas directas, son más comunes las cortas que las largas (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011).

4.5.2 Referencias bibliográficas

Cada cita debe estar acompañada de los datos completos de la fuente de donde se extrajo la información, como se mencionó en los anteriores apartados. Estos datos, organizados de acuerdo con alguna norma, se denominan referencias bibliográficas. Las normas tienen distintos formatos de presentación de las referencias: al pie de página, al final del documento en un apartado específico, o pueden aparecer tanto al pie de página como al final.

Los datos de las referencias se organizan dependiendo del tipo de fuente (libro, capítulo de libro, artículo de revista, página web, documental, etc.). No obstante, todas las referencias suelen incluir datos básicos, como nombre de los autores, año de la publicación, título del texto, medio de publicación, entre otros. A continuación, se presentan dos ejemplos de referencias con normas APA:

Libro

Formato:

Apellido, N. (Año). *Título del libro en cursiva*. Número de edición (si tiene más de una). Lugar de publicación: Editorial.

Ejemplo:

Cassany, D. (2013). En línea: *Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.

Artículo científico

Formato:

Apellido, N. (Año). Título del artículo. *Título de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva* (número de la revista entre paréntesis), rango de páginas.

Ejemplo:

Durán, M. (2011). La escritura en las disciplinas artísticas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6(2), 5-12.

4.6 Programas antiplagio

En el contexto académico a muchos profesores les preocupa que los estudiantes hagan un uso incorrecto de la información. Además de orientar a los alumnos sobre cómo usar adecuadamente los mecanismos de citación para atribuir los créditos de autoría y no incurrir en plagio, se sugiere el uso de programas en línea que les ayuden a verificar si hay fragmentos de sus textos que sean muy similares a otros escritos.

Algunos programas antiplagio son de uso restringido, como SafeAssign de Blackboard, pero también se encuentran en la red múltiples herramientas gratuitas, entre estas:

Plagium <http://www.plagium.com/plagiarismchecker.cfm>

Dupli Checker <http://www.duplichecker.com/>

Plagiarism <http://www.plagiarism.org/>

Para revisar los textos, se deben copiar y pegar en la ventana del programa o adjuntar el archivo en Word (según las características de la herramienta). El programa mostrará las coincidencias con otros textos y el estudiante deberá revisar si usó adecuadamente los mecanismos de citación o si debe hacer ajustes a su escrito.

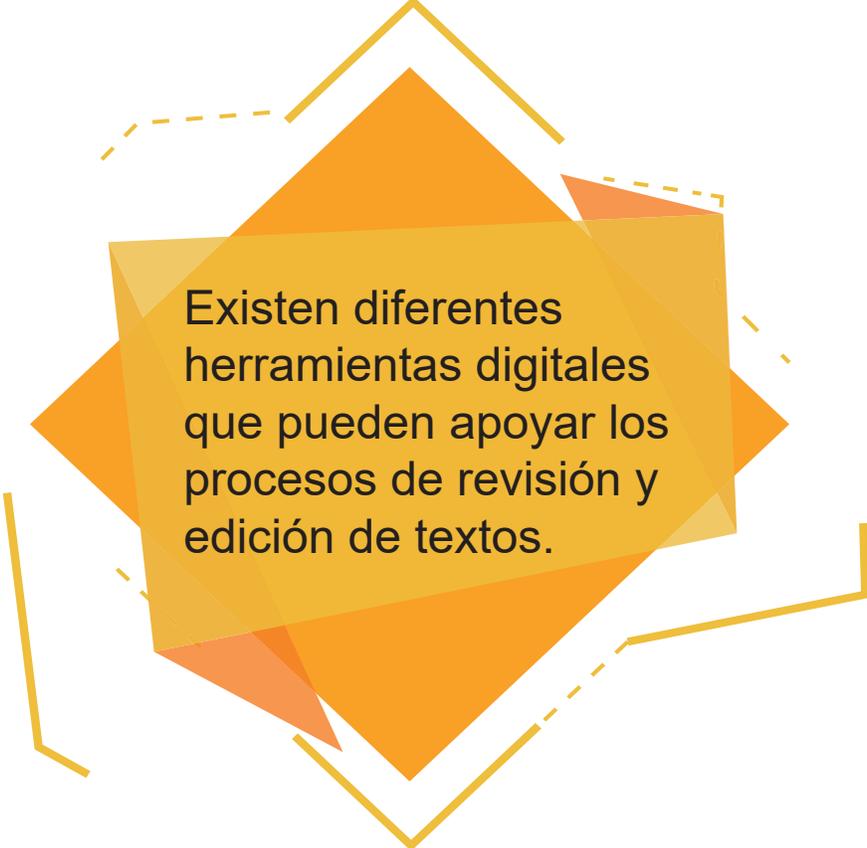
4.7 Correctores gramaticales en línea

El énfasis en las tareas de escritura no está en aspectos formales como la gramática o la ortografía, sino en la organización y claridad de las ideas. No obstante, en los criterios de calificación se puede incluir un pequeño porcentaje relacionado con este aspecto, para que los estudiantes sean más cuidadosos en los procesos de revisión. Para asegurarse de que los estudiantes tengan un mejor desempeño, se les recomienda que revisen los textos en correctores en línea. Algunas herramientas gratuitas son:

Language Tool <https://languagetool.org/es/>

Spanish Checker <http://spanishchecker.com/>

My Stilus http://www.mystilus.com/Interactive_check



Existen diferentes herramientas digitales que pueden apoyar los procesos de revisión y edición de textos.

Referencias

- Andrade, H., Du, Y. & Mycek, K. (2010). Rubric-Referenced Self-Assessment and Middle School Students' Writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Anijovich R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other text. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bloom, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (3.a ed.). Alcoy, España: Marfil.
- Broad, R. (2003). *What we really value: Beyond rubrics in teaching and assessing writing*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Virginia, USA: ASCD.
- Bustos, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. RIED: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(12), 33-55.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117.
- Colorado State University. (2016). Basic principles of WAC. Fort Collins, Colorado, EE.UU.: The WAC Clearinghouse. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/intro/pop3a.cfm>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- López, G. y Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315-350.

- López-Gil, K. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. *Lenguaje*, 40(2), 351-381.
- McAllister, C. (2005). Collaborative Writing Groups in the College Classroom. *Writing in Context*, 15, 207-227.
- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum: An Introduction. In S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (pp. 1-8). Newbury Park, California: Sage Publications.
- University of North Carolina at Charlotte. (2016). *Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy*. The Center for Teaching and Learning. Recuperado de <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/goals-objectives/writing-objectives>
- Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Young, H. & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629-643.



Diseño y evaluación de tareas de ESCRITURA

En la universidad, podemos identificar dos propósitos complementarios de la escritura: escribir para aprender y escribir para comunicar.

Escribir para aprender



Actividades de escritura que se usan para ayudar a organizar la información, aclarar las ideas y consolidar los conocimientos.

Se caracterizan por ser:



- Cortas.
- Informales.
- No calificables.
- Dirigidas al mismo escritor.



Ejemplos:

- Lluvia de ideas.
- Esquemas.
- Toma de apuntes.
- Respuestas escritas a preguntas.
- Escritura de cinco minutos.
- Síntesis rotativas de clase.



Escribir para comunicar

Actividades de escritura que ayudan a los estudiantes a practicar los formatos textuales propios de sus áreas de conocimiento.

Ejemplos:



- Estudio de caso.
- Informe de evaluación.
- Informe financiero.
- Manual de usuario.
- Proyecto de intervención.

Principios del diseño de tareas

- Vincular la tarea con los objetivos del curso.
- Definir una situación comunicativa.
- Proporcionar una guía con la descripción de la tarea.
- Compartir los criterios de evaluación.
- Dividir la tarea en pasos manejables.
- Ofrecer distintos apoyos en clase.



Herramientas didácticas



Guía escrita

Documento que presenta de forma clara y ordenada las características de la tarea de escritura.

Componentes

- Propósito de la actividad.
- Producto esperado.
- Procedimiento a seguir.
- Formato y fecha.
- Criterios de evaluación.

Rúbrica de evaluación

Conjunto coherente de criterios de evaluación y niveles de desempeño que puede alcanzar un estudiante.

	Aceptable	Bueno	Excelente
Criterio 1	Descripción	Descripción	Descripción
Criterio 2	Descripción	Descripción	Descripción
Criterio 3	Descripción	Descripción	Descripción



Capítulo III

Tareas de escritura frecuentes en la universidad

Introducción

En este capítulo se presentan las características básicas de diez tareas de escritura que se usan con frecuencia en la universidad. Los profesores deben identificar en qué situaciones es pertinente la asignación de estas tareas. No se pretende abarcar de forma exhaustiva todas las posibilidades de escritura, pues, como se expuso en apartados anteriores, cada disciplina tiene unos modos específicos de comunicarse, pero los textos seleccionados pueden dar pistas a los docentes sobre cómo diseñar, evaluar y acompañar sus propias tareas de escritura en los cursos.

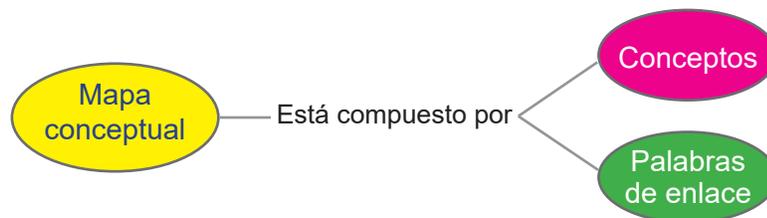
1. Mapa conceptual

1.1 ¿Qué es un mapa conceptual?

El mapa conceptual es una representación gráfica del conocimiento, en la que se ordena y jerarquiza un conjunto de conceptos. Los conceptos son generalizaciones que se construyen y permiten a los sujetos reconocer, clasificar y comprender los fenómenos de la realidad (Aguilar, 2006). Los mapas conceptuales siguen unas reglas específicas de composición que los diferencian de otros organizadores gráficos, como los esquemas, los mapas mentales, los mentefactos, etc.

1.2 ¿Cuáles son las características del mapa conceptual?

Los mapas conceptuales contienen conceptos retomados de un texto, de un tema o de otras fuentes de información. Se componen de nodos que incluyen no solo conceptos, que se representan a través de cuadros de texto, sino también palabras de enlace y líneas/flechas que establecen las conexiones entre los nodos. Al unir conceptos y palabras de enlace se forman proposiciones (declaraciones) que deben ser verdaderas y correctas (Montes González, 2007), tal como se ve en la Figura 5.



Proposición: “El mapa conceptual está compuesto por conceptos y palabras de enlace”.

Figura 5. Componentes de un mapa conceptual. Elaboración propia.

Otra característica de los mapas conceptuales es la jerarquización de las ideas. Los conceptos más relevantes y generales se ubican en la parte superior, mientras que

los conceptos particulares se ubican en la parte inferior del gráfico. El concepto más importante se sitúa en el centro del mapa. Por último, los mapas son sintéticos, esto quiere decir que los cuadros de texto y los elementos de enlace deben presentar palabras o frases cortas que se consideren claves en la expresión de los conceptos (Boggino, 2002). En la Figura 6 se evidencian las características básicas del mapa conceptual.

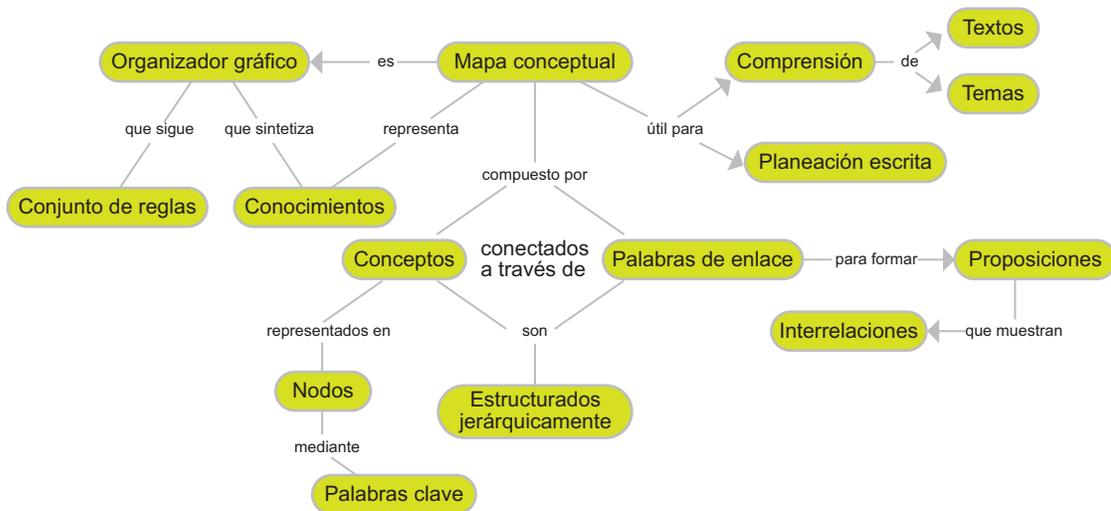


Figura 6. Características de un mapa conceptual. Elaboración propia.

1.3 ¿Por qué asignar la elaboración de un mapa conceptual?

Los mapas conceptuales pueden usarse en cualquier asignatura y en cualquier momento del proceso formativo en la universidad. No obstante, suelen ser más frecuentes en asignaturas iniciales de fundamentación teórica, en las que el manejo de conceptos es una prioridad. Este tipo de organizador gráfico constituye un producto por sí solo o un paso previo en la elaboración de textos de síntesis, como el resumen y la reseña.

Los mapas conceptuales ayudan a los estudiantes a organizar e integrar la información, a tener una visión global con la conexión entre los términos y a mejorar sus habilidades creativas y de memoria a largo plazo. También son herramientas útiles para los docentes a la hora de evaluar la comprensión que los estudiantes tienen sobre un tema.

1.4 ¿Cómo orientar la elaboración de un mapa conceptual?

Si el mapa conceptual es un producto de síntesis de otro texto, es conveniente que el profesor apoye a los estudiantes en el proceso de lectura. En la Tabla 11 se presentan algunas estrategias para hacer una lectura rigurosa de los textos.

Tabla 11
Estrategias para un riguroso proceso de lectura

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>Analizar el contexto de producción del texto (¿quién lo escribió?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con qué intención? y ¿para qué audiencia?).</p> <p>Establecer hipótesis o ideas previas sobre el texto para tener un proceso de lectura más activo.</p> <p>Dar un vistazo al texto, para identificar su estructura básica.</p>	<p>Usar estrategias (suprimir, generalizar, integrar, construir) y técnicas (subrayado, notas al margen) para identificar las ideas centrales.</p> <p>Diferenciar las ideas propias del autor de las ideas que retoma de otros autores.</p> <p>Responder preguntas planteadas por el profesor o por el mismo estudiante.</p> <p>Buscar términos desconocidos, si es necesario.</p>	<p>Reorganizar las notas de lectura.</p> <p>Confrontar las ideas previas con los planteamientos del texto.</p> <p>Contrastar la información planteada en el texto con otros textos.</p> <p>Elaborar un producto a partir de la lectura (organizador, resumen).</p>

Fuente: elaboración propia.

Para orientar la elaboración del mapa, el profesor plantea una pregunta de enfoque relacionada con el tema, campo o problema que se quiere representar, y pide a los estudiantes que identifiquen y seleccionen los conceptos más relevantes. No hay un número específico de conceptos, pues esto depende de los contenidos trabajados, pero cada profesor puede establecer un rango, por ejemplo, entre 15 y 20 conceptos.

Novak (1998) propone los siguientes pasos en la elaboración de un mapa conceptual:

1. Ordenar la información de lo más general a lo más específico. El concepto general y más importante se sitúa arriba y en el centro.
2. Incluir, en los nodos, las palabras clave que representan los conceptos. No presentar información extensa (frases largas o párrafos).
3. Conectar los nodos a través de líneas o flechas e incluir palabras de enlace.
4. Establecer relaciones entre los conceptos.
5. Leer el mapa: al unir dos nodos a través de una palabra de enlace, debe resultar una proposición lógica.
6. Revisar y modificar la estructura cuando sea necesario.

El uso de herramientas digitales es una alternativa que facilita la elaboración de los mapas conceptuales, entre estas se encuentran CmapTools, Mindomo o Popplet.

1.5 ¿Cómo evaluar un mapa conceptual?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 12 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un mapa conceptual.

Tabla 12
Criterios generales de evaluación de un mapa conceptual

Criterios	Sí	No
Se desarrollan adecuadamente los conceptos.		
Los conceptos se organizan jerárquicamente.		
Se forman proposiciones correctas al conectar nodos y palabras de enlace.		
Se establecen relaciones adecuadas entre los distintos conceptos.		
Se usa un lenguaje sintético (palabras y frases clave).		

Fuente: elaboración propia.

Otros criterios que se pueden considerar en la evaluación del mapa conceptual son los aspectos estéticos (ordenado, atractivo), la inclusión de ejemplos u otros datos específicos de acuerdo con los contenidos del texto fuente, etc.

1.6 Algunas recomendaciones

- El mapa conceptual es útil para repasar contenidos antes de los exámenes, pues su forma gráfica es atractiva y ayuda a los estudiantes a recordar con más facilidad.
- El mapa conceptual puede usarse como un producto de evaluación por sí mismo o ser un paso previo en la escritura de resúmenes, reseñas, informes, ensayos.
- En actividades más libres, como la generación de ideas para un texto, es posible usar otros organizadores gráficos, como mapas mentales, esquemas, cuadros.

En contexto

En un curso sobre desarrollo del lenguaje, se propone la elaboración de mapas conceptuales para acompañar la lectura de los tres textos más complejos de la asignatura. Antes de asignar la tarea, la profesora del curso explica las características generales de un mapa conceptual y construye conjuntamente con los estudiantes un primer mapa. Posteriormente, asigna la elaboración individual de un mapa conceptual a partir de un texto. En la guía de la asignación se presentan recomendaciones sobre estrategias de lectura, así como un paso a paso de la elaboración del gráfico. En clase, la profesora forma grupos de tres estudiantes para que comparen un borrador del mapa y hagan los ajustes necesarios. Al evaluar la versión definitiva, la profesora comenta sobre el contenido y la forma del mapa, para que los estudiantes tengan en cuenta las recomendaciones en las dos asignaciones siguientes.



El mapa conceptual
permite sintetizar y
relacionar las ideas.

2. Resumen

2.1 ¿Qué es un resumen?

El resumen es un texto que presenta de forma sintética, precisa y objetiva las ideas más importantes de otro texto. El trabajo de resumen consiste en reducir la información del texto de partida, preservando lo esencial de esa información, y lograr que ese nuevo texto sea comprendido sin necesidad de recurrir al texto fuente (Sánchez-Lobato, 2007). Resumir es una actividad que debe iniciarse una vez que esté asegurada la comprensión del texto fuente, lo que supone saber discriminar entre las ideas principales y las secundarias. Al recomponer estas ideas en el resumen, hay que modificar la puntuación, hacer cambios en los tiempos verbales, sustituir construcciones por pronombres, etc., de modo que el nuevo texto muestre coherencia y cohesión.

2.2 ¿Cuáles son las características del resumen?

- **Brevedad:** es un esbozo sucinto del texto original. Su extensión no debe superar el 25 % del texto fuente.
- **Fidelidad:** retoma las ideas del texto original, manteniendo su sentido. No obstante, estas ideas deben estar parafraseadas (redactadas con palabras propias).
- **Objetividad:** presenta las ideas sin aportar puntos de vista o comentarios sobre el texto.
- **Unidad:** funciona como un texto completo que permite comprender el desarrollo de una idea central.
- **Coherencia:** conecta las ideas de forma adecuada.
- **Corrección:** hace un uso correcto de los aspectos formales de la escritura.

- Orden: sigue el orden (desarrollo) y encadenamiento original de las ideas del texto a reducir, aunque algunas veces esta estructura puede cambiar cuando el texto original tiene algunas reiteraciones o cuando el autor del resumen tiene interés en algún aspecto en particular.

2.3 ¿Por qué asignar la escritura de un resumen?

En el contexto académico, los resúmenes ayudan al profesor a identificar si los estudiantes han comprendido las ideas fundamentales de los textos que se leen en las asignaturas. Los estudiantes se benefician con este tipo de asignación debido a que la escritura de este texto exige procesos de síntesis y de organización de las ideas en un nuevo texto, lo que permite, a su vez, la consolidación de los conocimientos (López y Ramírez, 2012). El resumen es muy útil en asignaturas teóricas o en las que se trabaja un número importante de contenidos. Este texto, al igual que el mapa conceptual, puede constituir un producto por sí mismo o formar parte del proceso de escritura de un texto más amplio.

2.4 ¿Cómo orientar la escritura de un resumen?

Es importante que el profesor oriente a los estudiantes en el proceso de lectura (ver estrategias antes, durante y después de la lectura; Tabla 11), lo que implica indicar la referencia completa del texto fuente para que los alumnos busquen información y analicen el contexto de producción del escrito.

En la guía de elaboración del resumen se pueden incluir las siguientes macrorreglas (Van Dijk, 1992):

- Selección: consiste en identificar la información más importante del texto, esto puede hacerse mediante el reconocimiento de la idea central de cada párrafo.
- Supresión: se refiere a eliminar ideas de apoyo, ejemplos, datos precisos y repeticiones. Una pista para identificar información reiterativa es el uso de dos puntos (:) y expresiones como “en otras palabras”, “esto es”, “es decir”, etc.
- Generalización: consiste en sustituir una serie de objetos, sucesos o eventos similares por un término más general que los incluya.

- **Integración:** se refiere a articular las ideas del texto con los conocimientos que el lector ha construido a partir de otros textos.

Una vez aplicadas estas reglas, se recomienda que los estudiantes retomen las ideas subrayadas o las anotaciones que han hecho sobre los planteamientos centrales del texto, reescriban estas ideas con sus propias palabras, revisen y hagan los ajustes necesarios.

2.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un resumen?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 13 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un resumen.

Tabla 13
Criterios generales de evaluación de un resumen

Criterios	Sí	No
Presenta los principales contenidos del texto fuente.		
Es fiel al texto original, no incluye puntos de vista sobre el tema.		
Las ideas se presentan de forma clara y ordenada.		
Se hace un uso adecuado de los aspectos formales de la escritura (puntuación, ortografía, gramática, acentuación).		
Mantiene la extensión requerida.		

Fuente: elaboración propia.

2.6 Algunas recomendaciones

- El profesor puede presentar un modelo de resumen elaborado por él mismo, en el que evidencie cómo fue su proceso de lectura y qué aspectos tuvo en cuenta para construir el texto.
- En un curso, es posible asignar la escritura de varios resúmenes para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades de síntesis.
- Debe garantizarse el proceso de orientación en el aula para evitar que los estudiantes se vean tentados a copiar resúmenes de internet.

- Para que los estudiantes se esfuercen en la composición de los resúmenes, el profesor tiene como alternativa permitir que los consulten durante los exámenes parciales.
- Los resúmenes pueden elaborarse a partir de mapas conceptuales y otros organizadores gráficos.
- Una estrategia interesante en la elaboración de resúmenes es que los estudiantes comparen sus textos con los de otros compañeros en clase para que hagan los ajustes que consideren pertinentes.

En contexto

En un curso de Introducción a la Administración, el profesor asigna la escritura de un resumen para cada uno de los textos que se discuten en clase semanalmente. En las primeras tareas, además de proporcionar una guía escrita, el docente sugiere a los alumnos que visiten el centro de escritura de la institución para que cuenten con un lector externo. Cada semana, dos o tres estudiantes leen los resúmenes en clase y a partir de estos se discuten los principales planteamientos de la lectura y se aclaran las inquietudes. El profesor no califica todos los resúmenes, sino que escoge algunos para la evaluación; también permite que los estudiantes tengan a la mano sus resúmenes (únicamente los que ellos han elaborado) en el momento de presentar los exámenes parciales, lo cual incentiva su escritura.

3. Reseña

3.1 ¿Qué es una reseña?

La reseña académica es un tipo de texto que tiene como propósito sintetizar y evaluar productos culturales diversos, entre ellos, capítulos de libros, informes, manuales, películas, etc. (Sánchez-Lobato, 2007).

Reseñar implica, primero, haber comprendido el objeto para extraer lo esencial del contenido, con el fin de hacer la crítica positiva o negativa con fundamentos; segundo, cumplir con ciertos requisitos formales relacionados con la estructura discursiva de este tipo de texto.

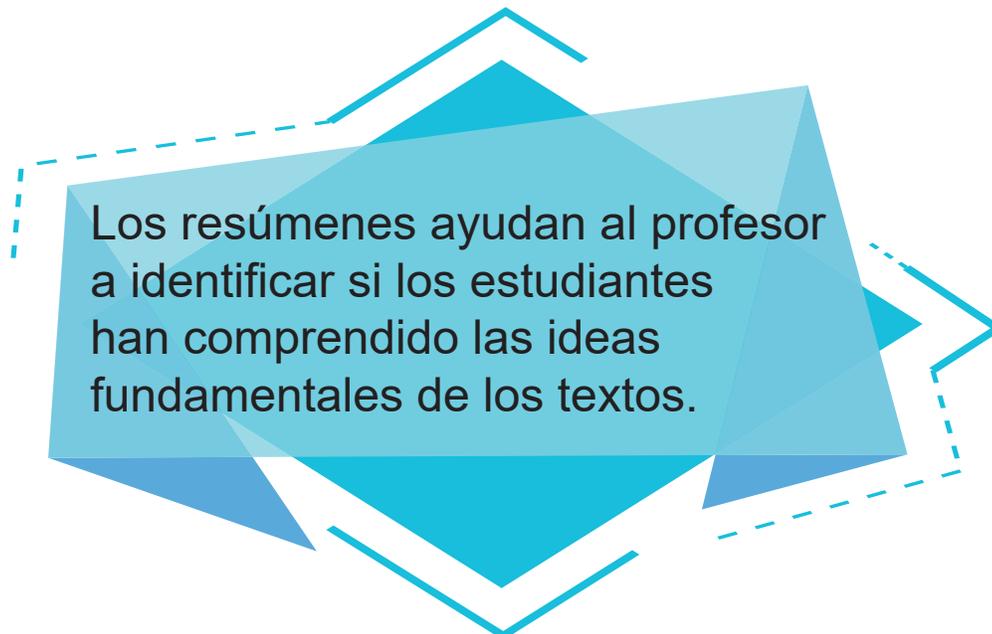
La función de la reseña es básicamente orientadora, además de desarrollar argumentos que aporten a la valoración crítica del texto. De este modo, da a conocer el estilo y la metodología que ha empleado el autor y señala los aciertos y desaciertos del texto (Moreno y Suárez, 2008). El reseñador, evidentemente, tendrá que aportar y valorar el texto dando su concepto personal. La evaluación o comentario crítico es muy importante, pues diferencia a la reseña de otros tipos de textos cercanos, como el resumen o el reporte de lectura.

3.2 ¿Cuáles son las características de la reseña?

La reseña académica combina la exposición y la argumentación, pues inicialmente informa acerca de los contenidos y forma de organización de un texto o producto y, posteriormente, presenta una valoración sustentada sobre este (Navarro y Abramovich, 2012).

En la reseña se debe diferenciar con claridad la voz del autor de la reseña de la voz del autor del producto o texto fuente. Para lograrlo, en la presentación de la síntesis se usan expresiones como “El autor plantea que...”, “En la primera parte del texto se indica...”.

En la Figura 7 se presenta la estructura básica de la reseña.



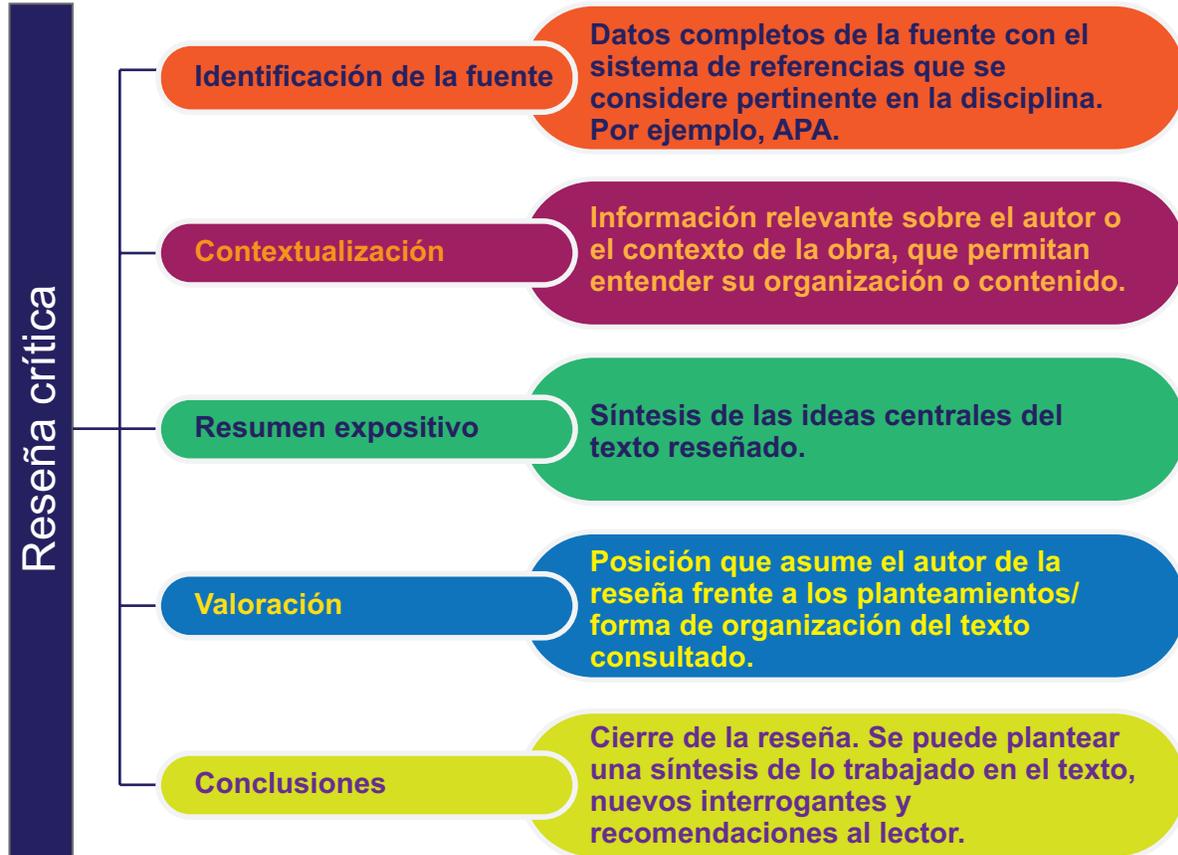


Figura 7. Estructura de la reseña. Elaboración propia.

3.3 ¿Por qué asignar la escritura de una reseña?

El propósito fundamental de la reseña es evaluar la forma y contenido de una obra, al tiempo que invita al lector a que la consulte (Araújo, 2012). La reseña circula en distintos contextos: en el ámbito científico da cuenta de las novedades editoriales y resultados de proyectos de investigación; en el campo de entretenimiento permite valorar novedades cinematográficas, discográficas y otros productos similares; y en el entorno académico cambia un poco su propósito, pues ya no se trata solo de invitar al lector a acercarse al producto, sino también de evidenciar que se ha comprendido y asumido una postura crítica respecto a él.

La reseña cobra importancia en el contexto académico, dado que permite la integración de competencias de lectura y de escritura. Por un lado, requiere de la comprensión e interpretación de la información en distintos niveles y, por otro, implica la puesta en

marcha de estrategias que permitan sintetizar las ideas básicas del producto reseñado y expresar de forma clara y sustentada un punto de vista, ajustándose a una estructura textual y a un estilo de redacción particular.

3.4 ¿Cómo orientar la escritura de una reseña?

Al igual que con el mapa conceptual y con el resumen, cuando se asigna la escritura de una reseña es necesario orientar a los estudiantes sobre el proceso de lectura, haciendo énfasis en el nivel crítico de comprensión.

Además de identificar las ideas principales y la forma de organización del texto, el estudiante debe valorar la información. El profesor puede orientar con preguntas como: ¿Cuán precisa es la información ofrecida?, ¿cuáles son los puntos débiles o contradicciones del texto?, ¿se omitieron eventos significativos que afectan la veracidad?, ¿son confiables las fuentes utilizadas?, ¿es una relectura de fuentes utilizadas o es un material nuevo?, ¿existe un buen fundamento bibliográfico?, ¿continúa con alguna tradición epistemológica o la cuestiona?, ¿cuál es la intención del autor?, ¿qué aportes hace el texto al campo del conocimiento? y ¿qué elementos del contexto de producción de la obra ayudan a comprender sus contenidos?

Una vez se ha comprendido a profundidad el texto, los estudiantes elaboran una breve planeación a través de un esquema y, posteriormente, componen la reseña de acuerdo con la estructura básica: identificación de la fuente, contextualización, resumen expositivo, valoración y conclusión.

En la escritura de la reseña, los estudiantes deberán diferenciar su voz de la voz del autor del texto fuente, presentar y sustentar su postura o valoración. Esta postura puede estar apoyada en los planteamientos de otros autores; si es así, se deben incluir las referencias bibliográficas de los otros textos consultados.

3.5 ¿Cómo evaluar la escritura de una reseña?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 14 se presentan algunos criterios generales de evaluación de una reseña.

Tabla 14
Criterios generales de evaluación de una reseña

Criterios	Sí	No
Se identifican claramente los datos del texto/obra fuente.		
Presenta una introducción que contextualiza la obra.		
El resumen expositivo retoma los principales planteamientos de la obra.		
Presenta una valoración o comentario crítico sustentado.		
Presenta conclusiones en las que se reafirma la invitación al lector a acercarse o no a la obra fuente.		
Mantiene el tono de la reseña (referencia constante a la otra fuente, diferenciación entre la voz del autor del texto fuente y la voz del reseñador).		
Las ideas se presentan de forma clara.		
El texto se organiza en párrafos. Las ideas se conectan de manera adecuada.		
Se hace un uso adecuado de los aspectos formales de la escritura (puntuación, ortografía, gramática, acentuación).		
Se cumple con la extensión requerida.		

Fuente: elaboración propia.

3.6 Algunas recomendaciones

- De acuerdo con las características de la asignatura, se puede proponer la escritura de reseñas de otros productos culturales, como documentales, películas, obras de arte, etc.

En contexto

En un curso sobre innovación educativa, la profesora selecciona un conjunto de artículos especializados y actuales en los que se proponen o validan propuestas educativas novedosas, los estudiantes eligen algún texto y a partir de él escriben una reseña. Las reseñas son compartidas con todos los compañeros de curso a través de un portal web. Además de orientar y evaluar los procesos de comprensión y de valoración crítica de los estudiantes, las reseñas tienen como propósito invitar a los estudiantes a que decidan qué artículo completo leerán para un trabajo de escritura posterior. Se asignan puntos

adicionales a la reseña que logre atraer a más estudiantes y que los anime a consultar el texto original.

4. Foro virtual

4.1 ¿Qué es un foro virtual?

El foro virtual es un espacio interactivo en línea que promueve el diálogo de un grupo de personas respecto a un tema y busca contribuir al desarrollo del pensamiento crítico (Herrera-Giraldo y Ochoa-Angrino, 2016).

Los foros de discusión constituyen una herramienta cuya versatilidad y eficacia ha sido probada en numerosas experiencias de educación no presencial, por lo que se debe considerar su incorporación a los espacios curriculares (Fëdorov, 2006).

4.2 ¿Cuáles son las características de los foros virtuales?

- Versan sobre temas polémicos que permiten a los participantes asumir distintos puntos de vista, por lo que se aporta al desarrollo de competencias argumentativas.
- Enfrentan a los estudiantes a un ejercicio de escritura con un público real, al que hay que persuadir y responder de forma adecuada.
- Exigen una comunicación escrita clara y respetuosa, para no dar lugar a interpretaciones erróneas.
- Permiten una comunicación reflexiva, en la medida en que las participaciones son asincrónicas y los estudiantes tienen tiempo de preparar sus respuestas (Buil, Hernández, Sesé y Urquizu, 2012).

- Funcionan mejor con grupos pequeños, pues con grupos grandes es difícil que los participantes puedan hacer seguimiento de las intervenciones.

4.3 ¿Por qué asignar foros virtuales?

Los foros virtuales favorecen tanto la expresión y la sustentación de ideas por parte de los estudiantes como la discusión de temas de actualidad, además de enfrentar a los participantes a situaciones reales de argumentación, lo que, a su vez, hace posible el desarrollo de un pensamiento crítico (Fëdorov, 2006).

De igual forma, los foros ayudan a familiarizar a los estudiantes con las convenciones de escritura y las normas de comportamiento propias de la red (NETiqueta).

4.4 ¿Cómo orientar la participación en un foro virtual?

El profesor debe definir claramente el propósito del foro: discutir las ideas de un texto, discutir un tema con base en los conocimientos previos de los estudiantes o de acuerdo con búsquedas bibliográficas, etc.

Al formar uno o varios foros, dependiendo de la cantidad de estudiantes del curso, el profesor debe establecer las condiciones de participación. Por ejemplo, el número mínimo de intervenciones de los estudiantes –si se espera que para sus participaciones tengan o no en cuenta las ideas que ya han planteado otros compañeros–, respeto en las formas de expresión, rango de tiempo de las participaciones, entre otros aspectos.

El docente inicia el foro con un primer hilo que puede ser una pregunta o una situación que genere la discusión. También es pertinente establecer el rol de moderador (el profesor o algún estudiante) y sus funciones. El moderador debe intervenir para promover más interacciones, aclarar inquietudes, retomar la discusión, establecer algunas conclusiones o hacer cierre del foro.

4.5 ¿Cómo evaluar la participación en un foro virtual?

Al evaluar un foro virtual se consideran aspectos como el alcance de los objetivos de la actividad, la frecuencia de las participaciones del estudiante, la calidad de las participaciones, sus aportes y retroalimentaciones a los compañeros. Al respecto, Galvis (2008) propone una rúbrica de participación en foros virtuales denominada TIGRE, la cual incluye los criterios que se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15
Criterios de participación en foros virtuales

Título	El estudiante identifica sus intervenciones con títulos claros que dan una idea sobre sus planteamientos, e invitan a leer sus intervenciones completas.
Ilación	El estudiante tiene en cuenta los mensajes anteriores, los ha leído y comprendido y a partir de estos plantea su propio mensaje.
Genera discusión	Las intervenciones del estudiante invitan a la discusión de las ideas.
Redacción clara	La escritura es clara y no da lugar a ambigüedades. Considera a los posibles interlocutores y es correcta tanto en los aspectos formales como en el tono de la interacción (respetuoso, tolerante).
Enriquece la discusión	El estudiante aporta a la discusión a través de comentarios interesantes y frecuentes a sus compañeros.

Fuente: adaptado de Galvis (2008).

4.6 Algunas recomendaciones

- En cursos con un número grande de estudiantes, se pueden crear grupos y a cada uno asignarle un foro virtual. De esta manera, se facilitan los mecanismos de participación.
- Al plantear el foro, se deben elegir temas que realmente se puedan discutir, con problemas genuinos y contextualizados.

- El profesor podrá animar a la participación, pero debe intervenir poco en la discusión. Se encarga de la apertura y del cierre de la discusión cuando se hayan terminado las participaciones de los estudiantes.
- Usar una herramienta virtual de fácil manejo, que puede estar integrada a un ambiente de aprendizaje –como los foros de Moodle o los tableros de discusión de Blackboard–, o usar alguna plataforma gratuita en la red.
- Los foros virtuales pueden usarse tanto en cursos presenciales apoyados en TIC como en cursos en modalidad virtual.

En contexto

En una asignatura de Constitución Política se usa un foro virtual al finalizar cada unidad del curso. Los foros cierran las tres unidades de la asignatura, y cada uno tiene una pregunta abierta sobre problemáticas del contexto social de los estudiantes. Permanecen abiertos durante dos semanas. Se busca que los estudiantes puedan presentar y sustentar sus puntos de vista, intercambiar opiniones y reflexionar sobre sus planteamientos a partir del diálogo con los otros participantes y de la integración de los conceptos vistos en la asignatura. No hay respuestas correctas o incorrectas. El profesor interviene para animar a los estudiantes a participar y para aclarar las inquietudes que se presentan y que no obtienen respuesta de los otros estudiantes. Para la evaluación de los alumnos, el docente usa los criterios de la rúbrica TIGRE, a la que agrega un criterio sobre las fuentes que los estudiantes usan para sustentar sus intervenciones.

5. Blog

5.1 ¿Qué es un blog?

Un blog es un diario en línea en el que se publican frecuentemente contenidos de interés del autor y en el que se interactúa con los lectores a través de comentarios. El vocablo proviene de las palabras en inglés web (red) y log (bitácora).

5.2 ¿Cuáles son las características del blog?

- **Público:** sus contenidos están disponibles en la red y pueden ser consultados por cualquier lector.
- **Orden inverso:** los contenidos se organizan partiendo de los más recientes a los más antiguos.
- **Fácil creación:** los usuarios no requieren conocimientos de diseño gráfico, programación o código HTML para crear un blog.
- **Hipertextual:** los contenidos del blog se pueden relacionar con contenidos de otras publicaciones (dentro o fuera del blog) a través de hipervínculos.
- **Multimodal:** si el autor lo desea, puede integrar otras modalidades de representación de la información, además de la escritura, como imágenes (infografías, fotos, gifs), sonidos (canciones, podcasts) y videos.
- **Interactivo:** esta característica puede variar, pero las herramientas de los blogs generalmente tienen la opción de comentarios por parte de los lectores.
- **Publicación frecuente:** requiere publicaciones periódicas (diarias, semanales), lo que anima a un ejercicio de escritura constante, pensando siempre en los posibles lectores.

El blog conserva, además, las características de escritura propias de los textos de opinión (Sánchez-Lobato, 2007). Aunque se publica con frecuencia, las entradas (posts) no suelen ser extensas, lo que convierte al blog en un formato ágil e interesante para los estudiantes universitarios.

5.3 ¿Por qué asignar la escritura de un blog?

El blog enfrenta a los estudiantes a audiencias reales y diversas. Existen investigaciones que evidencian que los alumnos suelen apropiarse de sus blogs y a partir de ellos generan una identidad en la red, esto hace que cuiden sus publicaciones y que intenten atraer lectores (Brett, Yue y Brooks, 2008; Monzón, 2011). En muchos casos, los estudiantes

crean blogs en el contexto de las asignaturas y, si son interesantes para ellos, los mantienen activos después del ejercicio académico.

Para Brett et al. (2008), además de la práctica constante de escritura, la reflexión y la integración de distintas modalidades de representación de información, los blogs permiten que los estudiantes:

- Se vuelvan expertos en procesos de exploración, selección y filtro de información.
- Se interesen y apropien de los contenidos sobre los que publican.
- Participen y socialicen en comunidades de práctica.
- Se contacten con perspectivas diversas.
- Usen adecuadamente la información (reconocimiento de derechos de autor).

5.4 ¿Cómo orientar la escritura de un blog?

El profesor asigna la escritura de blogs (individuales o grupales) en situaciones que requieran publicaciones frecuentes y que puedan ser dirigidas a una audiencia amplia, que trasciendan las fronteras del curso.

Generalmente, se asignan ejercicios de escritura cortos y menos formales que otros textos académicos, como el resumen o el ensayo. Las publicaciones en los blogs suelen ser reflexivas, expresan opiniones o puntos de vista propios que se sustentan adecuadamente e invitan a la discusión e interacción con otros sujetos.

Para orientar la escritura del blog, el profesor deberá elegir un tema o pregunta que guíe las reflexiones, indicar el número aproximado de palabras que se debe escribir en cada publicación y la frecuencia (diaria, semanal, quincenal). De igual forma, si espera que haya interacción entre los estudiantes, debe explicitar las dinámicas de comunicación, como el número mínimo de consultas y comentarios en los blogs de los compañeros.

El profesor también puede orientar sobre el uso adecuado de la información para evitar que los estudiantes copien contenidos de otros blogs. Aunque la escritura del blog es menos formal que la académica, debe respetar los derechos de autor.

Existen numerosas herramientas en línea para construir blogs. En entornos virtuales de aprendizaje, como Moodle y Blackboard, existe la opción de asignación de blogs; pero si se quiere que sean públicos, se pueden usar herramientas como Wordpress, Wix o Blogger. Además, en la red se encuentran videos tutoriales para aprender a manejar las herramientas gratuitas.

5.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un blog?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 16 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un blog.

Tabla 16
Criterios generales de evaluación de un blog

Criterios	Sí	No
Los artículos publicados responden al tema y propósito establecido en el curso.		
Cumple con la frecuencia de publicación requerida (diaria, semanal, quincenal, etc.)		
La información presentada es clara y organizada (introducción, desarrollo, cierre).		
Los textos evidencian un proceso de reflexión y reorganización de la información.		
Se usan correctamente los aspectos formales de la escritura (puntuación, ortografía, gramática, acentuación).		
El autor responde a los comentarios y las preguntas de los lectores.		
Hace comentarios pertinentes en los blogs de los compañeros (indicar el número mínimo de participaciones).		
El blog incluye imágenes, tablas, gráficos, videos u otros aspectos que dinamizan la presentación de la información.		
Incluye hipervínculos (enlaces) a información confiable y pertinente.		
Hace un uso correcto de la información tomada de otras fuentes a través de mecanismos de citación.		

Fuente: elaboración propia.

5.6 Algunas recomendaciones

- Proponer temas que relacionen los contenidos del curso con problemáticas relevantes del contexto (guerra, corrupción, movilidad, medio ambiente) y permitan a los estudiantes plantear sus propias reflexiones y aportes.
- Reflexionar sobre la escritura pública y cómo aporta a la imagen que cada estudiante construye en la red.

En contexto

En una asignatura de Comunicación, la profesora propone la escritura individual de un blog durante todo el semestre académico, en el que los estudiantes reflexionen sobre el uso y difusión de la información en la red. Cada semana, los estudiantes escriben entradas en sus blogs, en las que integran experiencias y observaciones de la realidad con los fundamentos teóricos vistos en el curso. Los blogs contienen, además de un escrito breve, imágenes o videos que aportan a la comunicación de la intención del autor. Los contenidos que no son propios respetan los derechos de autor a través de mecanismos de citación con normas APA. Los estudiantes leen las entradas de otros compañeros y hacen comentarios. En la evaluación, se asignan puntos adicionales a aquellos estudiantes que tengan las entradas más comentadas y mejor valoradas por sus compañeros.

6. Examen escrito

6.1 ¿Qué es un examen escrito?

El examen escrito es un texto corto que tiene como propósito evaluar los conocimientos de los estudiantes sobre un tema. Generalmente, la consigna de escritura se plantea mediante una o más preguntas abiertas. De acuerdo con la taxonomía de Bloom, los exámenes permiten evaluar niveles básicos de pensamiento, como el conocimiento,

la comprensión y la aplicación, puesto que cuentan con un tiempo reducido para el desarrollo del texto.

El examen es una de las situaciones de escritura más frecuentes en la universidad. Su aprobación depende de distintos factores, entre estos, la claridad de la consigna, los conocimientos de los estudiantes, la regulación de la ansiedad, las competencias de escritura y el tiempo asignado (Natale y Stagnaro, 2014).

6.2 ¿Cuáles son las características del examen escrito?

- Su tiempo de desarrollo es limitado.
- Plantea una consigna de escritura a través de preguntas abiertas.
- El texto que se desarrolla como respuesta a la consigna tiene una extensión definida.
- Permite la evaluación de niveles básicos de pensamiento: conocimientos, comprensión y aplicación (taxonomía de Bloom).

6.3 ¿Por qué usar exámenes escritos?

El examen escrito ha sido muy cuestionado, principalmente en los modelos de formación por competencias, en los que se plantea que la evaluación de los conocimientos declarativos es insuficiente para identificar los aprendizajes de los estudiantes. De igual forma, se cuestiona la validez de los resultados en los exámenes parciales, debido a las condiciones de tiempo en la escritura y a la situación de tensión que genera en los alumnos.

No obstante, el examen escrito puede ser una de las herramientas de evaluación en una asignatura cuando tiene un propósito claro y cuando el profesor es consciente de las limitaciones que este tiene. La consigna juega un papel fundamental en esta asignación. Para aprovechar el potencial epistémico de la escritura a través de los exámenes, se pueden hacer simulacros en los que los estudiantes se enfrenten a una situación no calificable, con las mismas características del examen parcial, y a partir de los resultados

de esa evaluación sea posible aclarar las inquietudes y fortalecer los conocimientos de los alumnos.

La simulación del examen escrito persigue varios objetivos: (a) promover la reflexión sobre una característica central de la evaluación, la paradoja a la que se enfrentan los estudiantes: la necesidad de redactar como si tuviesen que informar sobre el tema estudiado a un lector (docente) que, si bien tiene los conocimientos, hace como si no conociera nada acerca del tema, lo que repercute en la selección de contenidos y en la organización textual que deberá ser planificada; (b) ayudar a tomar conciencia de la necesidad de construir un texto autónomo y de controlar la progresión temática; y (c) contribuir a que los alumnos comiencen a estudiar para el examen antes de lo acostumbrado y que anticipen la forma en que serán evaluados (preguntas que se les formularán y criterios de corrección), a fin de estar mejor preparados para lo que el profesor espera de ellos.

6.4 ¿Cómo orientar la escritura de un examen?

El profesor deberá seleccionar los contenidos que sean más relevantes y proponer situaciones de escritura que le permitan evidenciar la apropiación de dichos contenidos por parte de los estudiantes. Una vez formulada la instrucción (ver diseño de consignas en el numeral 3.1 del capítulo dos), el profesor plantea el simulacro del examen. Para esto, elabora una lista de preguntas similares a las que se usarán en el examen real.

Una semana antes de la evaluación, los alumnos deben preparar el temario a partir de la lista de preguntas potenciales proporcionada por el profesor. En clase, responden por escrito algunas de estas preguntas con la misma extensión y en el mismo tiempo en que deberán hacerlo para el examen real. En esta ocasión no son calificados. A medida que van entregando las respuestas, el docente lee algunas de ellas y selecciona las que contienen dificultades comunes o las que ejemplifican virtudes o defectos dignos de comentar. Frente al grupo de alumnos, lee las repuestas seleccionadas y propone su análisis. En el tablero o con ayudas audiovisuales se construyen colectivamente la estructura y el contenido que deberían tener las respuestas ideales.

El docente indica a los alumnos que calificará los exámenes reales teniendo presente los criterios que mostró durante esta revisión colectiva. Para finalizar, el docente entrega por escrito las pautas de corrección que tendrá en cuenta para calificar los exámenes

reales y, si es posible, un modelo de respuesta ideal. Al realizar esta actividad, el profesor recibe menos cuestionamientos sobre la corrección del examen porque ya ha mostrado sus criterios y porque los alumnos han podido representarse de antemano la situación.

6.5 ¿Cómo evaluar un examen escrito?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 17 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un examen escrito.

Tabla 17
Criterios generales de evaluación de un examen escrito

Criterios	Sí	No
La(s) respuesta(s) presenta(n) información pertinente y suficiente, adecuada a la consigna.		
La información que se presenta es correcta (en caso de que aplique).		
Se usan y relacionan adecuadamente los conceptos.		
Las ideas se presentan/defienden de forma clara y ordenada.		
Se usan correctamente los aspectos formales de la escritura (puntuación, ortografía, gramática, acentuación).		

Fuente: elaboración propia.

6.6 Algunas recomendaciones

- Establecer un tiempo adecuado para el examen. Para esto, el profesor puede situarse como estudiante y responder las preguntas. Además de determinar el tiempo que requiere la evaluación, el profesor reflexionará sobre los conocimientos y competencias que el estudiante debe haber desarrollado para responder el examen y contrastar con lo que se ha trabajado en la asignatura.
- Identificar si el examen escrito realmente permite evaluar el alcance de los objetivos de aprendizaje. En muchas ocasiones, el examen se mantiene como forma de evaluación en las asignaturas por tradición y no porque realmente se considere la mejor opción.

En contexto

En una asignatura de Fundamentos de Economía, la profesora diseña un parcial escrito con cinco preguntas abiertas: dos preguntas de conocimiento, dos preguntas de comprensión y una pregunta de aplicación. En la consigna se aclara la extensión aproximada de cada respuesta, la intención de cada pregunta y las características que espera que tenga el escrito (estructura, conexión de las ideas, uso adecuado del vocabulario, etc.). Dos semanas antes del parcial, la profesora proporciona una lista de preguntas a los estudiantes para que las revisen y les pide que, en clase, construyan otras posibles preguntas. Una semana antes del parcial, se simula la situación de evaluación con preguntas de ambas listas. En el simulacro se mantienen las condiciones de tiempo y, al final, se escogen algunas respuestas y se analizan con los estudiantes, lo que les permite familiarizarse con la situación y con los criterios de calificación que usa la profesora. En el examen real, la profesora incluye algunas preguntas que había compartido con los estudiantes y otras nuevas. Al calificar los escritos, aplica los criterios establecidos y hace comentarios tanto del contenido de las respuestas como de la forma de organización y claridad de las ideas.

7. Informe

7.1 ¿Qué es un informe?

Un informe es el texto a través del cual se da cuenta de los avances realizados en un proyecto en particular. Debe ser claro y preciso y, además, contar con los detalles suficientes para que el lector que lo revise por primera vez pueda comprender de lo que se trata y el estado de avance que el proyecto ha alcanzado. En el contexto académico circulan muchos tipos de informes: de laboratorio, financiero, de gestión, de evaluación, entre otros. Aunque cada uno tiene características específicas, todos deben ceñirse a la realidad de los hechos, expresando las ideas de la manera más objetiva posible.

7.2 ¿Cuáles son las características del informe?

En el informe predomina el modo de organización expositivo, en el que se presenta información de forma clara y precisa, se describen propósitos, actividades, procedimientos y resultados de una labor operativa o investigativa terminada o en curso (Harvey y Muñoz, 2006).

Como los informes suelen dar cuenta de eventos que ya han acontecido, su redacción se da en tiempo pasado. Las enunciaciones van acompañadas de tablas y gráficos que permiten una mayor claridad y organización de la información. Así mismo, se acompaña de documentación complementaria que va como apéndice o anexos. La información se presenta de forma objetiva, es decir, sin comentarios ni valoraciones, aunque sí se realiza un análisis crítico de la información para discriminarla. Este análisis ayuda a establecer qué resultados importantes se obtuvieron de la investigación o actividad y qué tan objetiva, honesta, recta y válida resulta la información (Tapia-Ladino y Burdiles, 2009).

Aunque la estructura puede variar, es frecuente encontrar que los informes incluyen elementos preliminares, como una portada (con título, autor, asesor, institución, ciudad y fecha), un índice y un resumen. El título da cuenta del tema y debe enunciarse sin verbo, es decir, como una frase nominal, por ejemplo: “Informe de evaluación neuropsicológica infantil”. En la Tabla 18 se presentan los elementos que componen un informe.



Tabla 18
Estructura del informe

Introducción	Abarca la presentación del tema o problema a tratar. Su función esencial es contextualizar al lector sobre las acciones reportadas, sus condiciones de realización, intenciones y necesidades que las originaron.
Objetivos	Se dividen en objetivo general y objetivos específicos. En su redacción responden al qué, cómo y para qué de las acciones realizadas.
Metodología	Da cuenta de los procedimientos realizados y de los medios, materiales e instrumentos empleados en la ejecución de las acciones.
Resultados	Describen los hallazgos que resultaron de la ejecución metodológica. Generalmente, se presentan de forma sintética e incluyen gráficos y tablas que facilitan la organización de los datos.
Conclusión	Se puede plantear en torno al análisis de los resultados o de los procedimientos. Es importante hacer recomendaciones para la toma de decisiones por parte de los entes ante los cuales se presenta el informe.
Bibliografía	Listado alfabético de fuentes consultadas y utilizadas. Se incluye únicamente si se han usado fuentes documentales en el desarrollo del informe.
Anexos	Información adicional que se menciona en el texto, pero que no hace parte de su desarrollo. Ejemplo: fotografías, registros, tablas.

Fuente: elaboración propia.

7.3 ¿Por qué asignar la escritura de un informe?

El informe es un tipo de texto que les permite a los docentes conocer, por un lado, cómo los estudiantes desarrollaron una actividad y qué resultados obtuvieron, así logran determinar si los procedimientos se llevaron a cabo de forma adecuada; por el otro, les ayuda a identificar si los estudiantes entendieron la información y cómo la organizaron.

Se puede solicitar el informe en asignaturas en las que se documenten observaciones (en laboratorio o en campo), se hagan visitas o intervenciones (a organizaciones, comunidades), se desarrollen procedimientos o se lleven a cabo procesos de investigación. Aunque es posible solicitar informes desde los primeros años de formación, su uso es más frecuente en asignaturas intermedias o finales, en las que los estudiantes tienen conocimientos básicos que pueden evidenciar a través del informe.

7.4 ¿Cómo orientar la escritura de un informe?

En la guía que orienta la elaboración del informe, generalmente se incluyen recomendaciones sobre cómo llevar a cabo la actividad (observación, intervención, investigación) y recomendaciones sobre cómo escribir el texto.

Para escribir el informe, el profesor solicita a los estudiantes que registren toda la información y la ordenen a través de un esquema o mapa, teniendo en cuenta los apartados básicos del informe: introducción, objetivos, metodología, resultados y conclusiones.

Para la escritura del informe, se pueden incluir las siguientes recomendaciones:

- Presentar la información de manera objetiva, sin introducir puntos de vista sobre los procedimientos realizados o sobre los resultados obtenidos.
- Describir claramente cada etapa realizada.
- Ordenar y sintetizar los datos en gráficas y tablas.
- Redactar en tiempo pasado la metodología y los resultados.
- Redactar en forma impersonal (“se encontró...”, “se realizó...”).
- Usar párrafos de extensión corta (de 3 a 6 renglones) o mediana (de 6 a 10 renglones).
- Citar las fuentes de información consultadas.

7.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un informe?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 19 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un informe.

Tabla 19
Criterios generales de evaluación de un informe

La introducción contextualiza al lector sobre los propósitos del informe.
Se indica el objetivo general y los objetivos específicos, incluyendo la estructura básica (qué, cómo y para qué).
Se describen de forma clara y detallada los procedimientos/acciones que se llevaron a cabo.
Se presentan ordenadamente los resultados y se sintetizan los datos a través de tablas y gráficos.
En las conclusiones se interpretan los hallazgos y se plantean recomendaciones (si aplica).
Se hace un uso correcto de la información a través de mecanismos de citación (si aplica).
El texto se organiza en párrafos y las ideas se conectan entre sí.
Se mantiene un estilo de redacción impersonal.
Se usan correctamente los aspectos formales de la escritura (puntuación, gramática, ortografía, acentuación).
Se incluyen los elementos preliminares (portada, índice, resumen).

Fuente: elaboración propia.

7.6 Algunas recomendaciones

- Asignar la escritura de informes en aquellas actividades en las que se busca una aplicación del conocimiento (tercer nivel de pensamiento de la taxonomía de Bloom).
- Aprovechar la escritura de informes para familiarizar a los estudiantes con los formatos y normas de presentación de trabajos.

En contexto

En una asignatura de Introducción a la Administración, los estudiantes desarrollan un proyecto en el que se acercan a la realidad concreta de una institución, de forma que puedan caracterizar el perfil del administrador en una organización de tamaño pequeño o mediano, y observar procesos como la planeación, la organización, la dirección y el control de un área o empresa. Cada visita a la organización tiene un propósito y se usan estrategias de recolección de información como la observación, la entrevista y las encuestas. Los estudiantes presentan tres informes (dos parciales y uno final) durante el semestre. El profesor orienta la escritura de cada informe a través de una guía y ofrece asesorías que se centran tanto en los procedimientos y los contenidos como en los aspectos propios de la escritura. Las recomendaciones que el profesor hace en los informes parciales deben ser integradas en el informe final.

8. Ensayo

8.1 ¿Qué es un ensayo?

El ensayo es una de las tareas de escritura más frecuentes en la universidad, pero también es uno de los géneros más difíciles de definir, pues existen concepciones muy diversas respecto a qué es y cuáles son sus características. En el contexto académico, el ensayo es un texto argumentativo en el que el autor expresa sus reflexiones sobre un tema, discute ideas, plantea una postura propia y la apoya a partir de otras fuentes de información (Sánchez-Lobato, 2007; Vargas-Franco, 2015; Zunino y Muraca, 2012). El grado de explicitación de la postura propia es variable, sobre todo en estudiantes de primeros semestres.

Es una composición escrita, resultado de un proceso personal que implica investigar, diseñar, ejecutar y revisar el texto. Utiliza lenguaje directo, sencillo y coherente. Su extensión y complejidad dependen de varios factores, entre ellos, la edad de los estudiantes, el semestre que cursan, el tema, las posibilidades para obtener información, etc.

8.2 ¿Cuáles son las características del ensayo?

Las principales características del ensayo, de acuerdo con Moreno, Marthe y Rebolledo (2010), son:

- Se enfoca en un tema específico.
- Su estructura es libre.
- Evidencia el punto de vista del autor.
- Tiene una intención persuasiva.
- Busca despertar en el lector inquietudes y reflexiones.
- Su tono es variable: crítico, didáctico, satírico, literario.

Como en todos los textos argumentativos, el asunto sobre el que versa el ensayo debe ser discutible, pues de esta manera los estudiantes pueden asumir y defender puntos de vista, sin que se considere que hay una opción correcta o verdadera.

Para la presentación de las razones que se usan en la sustentación del punto de vista del autor, existen varias estrategias (Weston, 2006):

- **Argumento de autoridad:** se apoya en el discurso de otros expertos (autor, grupo de autores o institución) para garantizar la validez del argumento. Se debe verificar la confiabilidad de la fuente antes de usarla. Incluye planteamientos, datos estadísticos, entre otros.
- **Argumento de causalidad:** aprovecha las características de las estructuras expositivas de causa–consecuencia para construir argumentos sólidos.
- **Argumento de hecho:** se usan cuando el autor se apoya en una situación conocida y compartida por los lectores (un hecho o circunstancia de conocimiento general).
- **Argumento por el ejemplo:** toma varias situaciones particulares (ejemplos) y a partir de ellas plantea una generalización. Incluye también el uso de testimonios.

- **Argumento por analogía:** en lugar de tomar varios ejemplos para apoyar una generalización, utiliza las características de un caso para indicar las posibles semejanzas en otro.

La estructura típica del ensayo incluye una introducción o contextualización, el planteamiento de una tesis (punto de vista), el desarrollo de distintas razones que sustentan la tesis (argumentos y refutación de contraargumentos), el análisis y la refutación de argumentos en contra y las conclusiones (Sánchez-Lobato, 2007). Los ensayos académicos se apoyan, además, en otras fuentes confiables de información. En la Figura 8 se especifican las características de estos componentes.

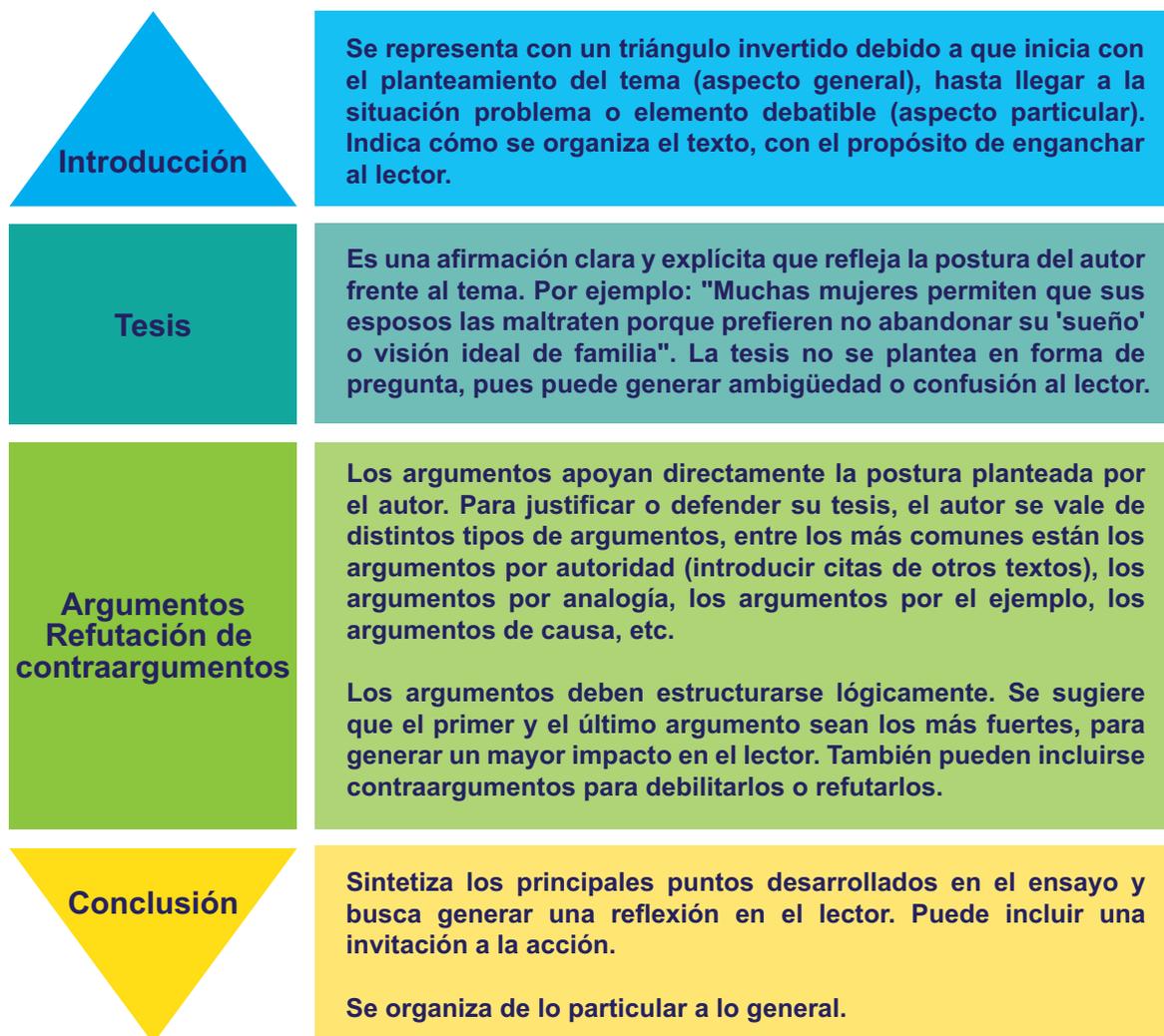


Figura 8. Estructura del ensayo. Adaptado de Centro de Escritura Javeriano (2016).

8.3 ¿Por qué asignar la escritura de un ensayo?

El ensayo permite evidenciar las reflexiones de los estudiantes respecto a un tema. Integra competencias de búsqueda, selección y uso de información, dominio conceptual, pensamiento crítico, argumentación y escritura. Es, además, un texto flexible, que permite su ajuste a distintas situaciones comunicativas y en el que se puede discutir una amplia variedad de temas.

Aunque su uso es muy frecuente en distintos cursos, se recomienda trabajar el ensayo con estudiantes que ya tienen un dominio de las nociones disciplinares básicas y que se han enfrentado a la escritura de otros textos. El ensayo responde a niveles de pensamiento de orden superior (evaluación) en la taxonomía de Bloom.

8.4 ¿Cómo orientar la escritura de un ensayo?

En la asignación de la escritura de ensayo, el profesor debe seleccionar o proponer a los estudiantes que elijan un tema debatible y que pueda sustentarse a partir de los contenidos trabajados en el curso. Se pide a los estudiantes que discutan el tema y que asuman una postura. Para defender su punto de vista, los estudiantes deben hacer uso de los contenidos abordados en la asignatura y de otras consultas independientes que deben seguir criterios de confiabilidad y pertinencia.

Se pueden proponer algunas de las estrategias de planeación para organizar la información: lluvia de ideas, preguntas, esquemas, mapas. Dependiendo de la complejidad del ensayo, se pide a los estudiantes que construyan uno o más borradores y que verifiquen que su punto de vista es claro, que se mantiene un tono formal pero persuasivo y que las ideas se plantean de forma organizada y precisa.

El siguiente esquema de planeación (Figura 9) puede ser útil para orientar la escritura de un primer borrador.



Figura 9. Esquema de planeación de un ensayo. Elaboración propia.

8.5 ¿Cómo evaluar la escritura de un ensayo?

A continuación, se presentan criterios generales de evaluación de un ensayo. El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 20 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un ensayo.

En el ensayo, el autor expresa su postura frente a un tema y la sustenta a través de un conjunto de argumentos.

Tabla 20
Criterios generales de evaluación de un ensayo

Criterios	Sí	No
Presenta un título claro y persuasivo.		
El texto presenta una contextualización en la que se plantea el tema, la situación problemática, así como el objetivo del texto.		
Es claramente identificable el punto de vista asumido (tesis). Está redactado en forma de oración declarativa.		
Presenta varios argumentos que sustentan la tesis, y estos se apoyan con citas de fuentes confiables. Se refutan posibles contraargumentos.		
Las ideas se estructuran en párrafos y se conectan entre sí.		
Las citas y referencias siguen las normas propuestas (indicar un estilo de citación, por ejemplo, APA).		
Se presenta una conclusión clara o cierre del tema.		
Hay un uso adecuado de los aspectos formales de la escritura (puntuación, ortografía, acentuación, gramática).		
El estilo de redacción es formal y reflexivo. Involucra al autor y tiene intención de persuasión.		
El texto cumple con la extensión y el formato indicado.		

Fuente: elaboración propia.

8.6 Algunas recomendaciones

- Antes de solicitar la escritura de ensayos, se debe trabajar en actividades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis. La construcción de conocimiento no es necesariamente lineal, pero es conveniente que haya primero un dominio de los temas y de otras habilidades de pensamiento, pues de no ser así, las posturas de los estudiantes no tendrán un sustento suficiente.

En contexto

En una asignatura sobre títulos valores, los estudiantes escriben un texto argumentativo en el que deben asumir una postura respecto a si un documento específico (acuerdo de pago) puede considerarse o no un pagaré. La profesora diseña casos en los que cualquier

respuesta puede ser acertada, siempre y cuando se argumente de forma adecuada. La docente presenta una guía escrita de la asignación, en la que se indican los pasos a seguir y las características que espera del texto. Antes de la entrega definitiva del texto, los estudiantes participan en una revisión entre pares y cuentan con una rúbrica de evaluación. De igual forma, la profesora ofrece asesorías para discutir tanto los contenidos del texto como los aspectos básicos de organización de las ideas.

9. Portafolio

9.1 ¿Qué es un portafolio?

Un portafolio es una colección ordenada y sistemática de trabajos escritos que evidencia la comprensión de contenidos y la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje (Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009). El portafolio permite una evaluación continua, en la que el estudiante va acumulando y ordenando distintos documentos sobre el conocimiento que ha ido construyendo en la asignatura (Bartolomé, Martínez-Figueira y Tellado-González, 2014). No obstante, trasciende la “recolección”, pues favorece también procesos de reflexión sobre cómo se aprenden los contenidos y sobre cómo se escribe en una disciplina en particular.

9.2 ¿Cuáles son las características del portafolio?

- Permite evidenciar los cambios que tiene cada estudiante desde el inicio hasta el final de la asignatura.
- Implica procesos de selección, organización y evaluación de la información.
- La colección de documentos se puede presentar en medio físico o digital (e-portafolio).
- Favorece procesos metacognitivos en los que el estudiante es consciente y regula su propio aprendizaje.

- Garantiza una evaluación más justa, puesto que se integran los procesos y los productos que se llevan a cabo durante un periodo específico.
- Puede usarse como principal herramienta de evaluación del curso o como un instrumento complementario.

En el portafolio, los estudiantes pueden incluir síntesis de los textos que leen para las asignaturas, reorganizaciones de sus apuntes, textos cortos que escriben en el curso y reflexiones periódicas sobre sus procesos de aprendizaje (al finalizar una unidad, cada mes, etc., dependiendo de los objetivos que se quieran alcanzar). Además, es posible incluir otras modalidades de representación de la información, como videos, imágenes u otros productos.

9.3 ¿Por qué asignar la elaboración de un portafolio?

El portafolio es una herramienta que favorece la reflexión de los estudiantes acerca de sus propios procesos de aprendizaje, por lo tanto, permite fomentar la autoevaluación y la coevaluación, integrar varias áreas del currículo en un solo tema e, incluso, reflexionar sobre las estrategias pedagógicas que usa el docente.

El portafolio electrónico (e-portafolio) facilita el desarrollo de competencias informacionales, necesarias en la actual sociedad del conocimiento. Los portafolios grupales favorecen tanto el desarrollo de competencias de trabajo colaborativo como la autonomía de los estudiantes y promueven la capacidad de resolución de problemas (Barragán, 2005).

9.4 ¿Cómo orientar la elaboración de un portafolio?

El docente debe establecer el propósito del portafolio y determinar los criterios que se tendrán en cuenta para valorar los trabajos. De igual forma, debe identificar el medio y los recursos que se usarán para compilar los textos (carpeta, fólder, página web). La organización del portafolio suele ser cronológica y puede incluir todos los materiales

y productos generados en la asignatura o una selección de aquellos que el estudiante considere más representativos de su proceso de aprendizaje.

Además de los productos (versiones finales de los escritos), en el portafolio se suelen incluir los borradores de los textos, rúbricas de autoevaluación o de revisión entre pares, síntesis de las lecturas, materiales complementarios, organización de los apuntes de clase, entre otros elementos que el profesor y los estudiantes consideren pertinentes. Así mismo, tienen en cuenta las reflexiones que evidencian la conciencia y regulación de los propios procesos de aprendizaje por parte de los alumnos.

9.5 ¿Cómo evaluar la elaboración de un portafolio?

El profesor puede describir de forma detallada los criterios en una rúbrica y ajustarlos a las características de su asignación. En la Tabla 21 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un portafolio.

Tabla 21
Criterios generales de evaluación de un portafolio

Criterios	Sí	No
Se compilan y clasifican los productos (escritos y otros) elaborados en el curso.		
La forma de presentación del portafolio es creativa y ordenada.		
Se evidencian procesos de reflexión sobre los contenidos y el propio aprendizaje.		
El portafolio cuenta con una presentación, a manera de introducción, y con un cierre.		
Las ideas presentadas son claras y se hace un uso adecuado de los aspectos formales de la escritura (puntuación, ortografía, gramática, acentuación).		

Fuente: elaboración propia.

9.6 Algunas recomendaciones

- Usar portafolios en asignaturas en las que se generan varios productos (escritos y en otras modalidades) y en las que la evaluación del proceso del estudiante sea importante.
- En cursos de fundamentación, por ejemplo, se pueden llevar portafolios con síntesis y reflexiones sobre los textos que leen.

En contexto

En una asignatura que tiene como propósito formar a tutores de escritura, los estudiantes llevan un portafolio electrónico con las síntesis de los textos que leen cada semana, las reorganizaciones de los apuntes de clase, inquietudes y ampliaciones bibliográficas. Al finalizar los materiales de cada unidad, los estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre sus procesos de escritura. El portafolio, en general, cuenta con un glosario de términos que los estudiantes van construyendo durante el proceso. En dos momentos del curso, la profesora solicita a los estudiantes que compartan sus portafolios con otros compañeros y que les den una realimentación tanto del contenido como de la estructura. Para esta revisión, la profesora comparte una rúbrica de evaluación.

10. Artículo científico

10.1 ¿Qué es un artículo científico?

Un artículo científico, de acuerdo con Day (2005), es un informe escrito de resultados originales de investigación que se difunde en una publicación científica primaria. Esto implica que divulga resultados originales, que su presentación es detallada y que permite a otros repetir, replicar o retomar el procedimiento descrito. De igual manera, este tipo de artículo debe ayudar al lector a entender el proceso de generación de conclusiones por parte del autor.

10.2 ¿Cuáles son las características del artículo científico?

- Utiliza recursos descriptivos, explicativos y argumentativos para presentar la información.
- Establece relaciones con otros textos a través de mecanismos formales de citación.
- Su proceso de elaboración es complejo.
- Sigue una estructura determinada por las comunidades científicas.
- Usa léxico especializado, propio de un área disciplinar.
- El estilo de redacción es formal e impersonal, aunque esta característica puede variar en publicaciones de las ciencias sociales y las humanidades.
- Características como el formato, la extensión, el estilo de citación, etc., suelen ser planteadas por el medio que publica el texto (revista científica).

La estructura del artículo científico incluye elementos preliminares (título, abstract/resumen y palabras claves) y el sistema IMRD: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión. Respecto a los preliminares, el título del artículo científico es una etiqueta, un enunciado que informa de manera clara, precisa y concisa el tema de investigación. En algunas publicaciones se solicita que los títulos tengan una extensión entre 12 y 15 palabras. De acuerdo con Day (2005), un buen título tiene el menor número posible de palabras que describen adecuadamente el contenido del texto. El resumen es uno de los elementos más importantes del artículo y se suele presentar en dos idiomas. Su extensión es de aproximadamente 250 palabras y sintetiza la información fundamental de la estructura IMRD. El resumen debe constituir, por sí mismo, un texto coherente e independiente. Finalmente, las palabras clave son un conjunto de descriptores que dan cuenta de los temas fundamentales de los que trata el artículo. Generalmente se incluyen cinco palabras clave.

Sánchez-Upegui (2011) plantea que los preliminares son muy importantes en las publicaciones científicas, pues guían las búsquedas en las bases de datos y a partir de

ellos los lectores toman la decisión de consultar o no el texto completo. Respecto al contenido, el artículo se puede estructurar de distintas formas, pero el sistema IMRD sigue siendo el más usado en las publicaciones científicas. En la Figura 10 se describe dicho sistema.



Figura 10. Sistema IMRD. Adaptado de Day (2005).

10.3 ¿Por qué asignar la escritura de artículos científicos?

La escritura de artículos científicos es una actividad propia de investigadores, y permite acercar a los estudiantes de últimos semestres a las convenciones y formas discursivas propias de las comunidades disciplinares a las que pertenecen. Este tipo de tarea favorece la integración de competencias investigativas y comunicativas de los alumnos y puede constituir un producto derivado de otros textos, como el proyecto o trabajo de grado. Además, fomenta la publicación científica de los estudiantes.

La escritura de artículos científicos es cada vez más frecuente en los posgrados, donde suele exigirse como requisito de grado.

10.4 ¿Cómo orientar la escritura de artículos científicos?

La escritura de un artículo científico, por ser un texto complejo, requiere de un proceso de acompañamiento permanente. En la guía de la actividad se deben especificar tanto las orientaciones del proceso investigativo como las características del texto que se debe presentar.

Un ejercicio previo a la escritura es la lectura de artículos con características similares al que se quiere escribir. Para ello, el profesor tiene la opción de elegir una revista científica propia de la disciplina y consultar los criterios que plantea para la elaboración de los artículos. De esta manera, los estudiantes van a tener un referente específico e, incluso, con ejercicios juiciosos de investigación y de escritura, pueden postular sus textos para publicación.

En clase, se socializan las versiones del artículo: planeación, primer borrador, segundo borrador, tercer borrador... versión definitiva, y hacen revisiones entre compañeros. También es pertinente la asesoría y revisión puntual por parte del profesor. La escritura de los artículos se puede establecer de forma individual o grupal.

10.5 ¿Cómo evaluar la escritura de artículos científicos?

Se pueden consultar criterios de revistas especializadas y ajustarlos a los propósitos de la asignación. En la Tabla 22 se presentan algunos criterios generales de evaluación de un artículo científico.

Tabla 22
Criterios generales de evaluación de un artículo científico

Criterios	Sí	No
El texto presenta un título claro, con una extensión inferior a 15 palabras.		
El resumen presenta de forma sintética la información más relevante del texto y mantiene su estructura básica.		
La introducción contextualiza el texto, delimita y justifica el problema de investigación.		
La metodología describe de forma detallada la población, el diseño, los procedimientos e instrumentos usados en la investigación.		
Los resultados presentan ordenadamente los hallazgos de la investigación.		
La discusión evidencia la interpretación de los hallazgos a la luz del marco teórico y de otros antecedentes investigativos.		
Se establecen relaciones con otros textos a través de mecanismos de citación.		
Se hace un uso adecuado de las fuentes de información. Se usan mínimo 15 fuentes de apoyo (se puede indicar un número de acuerdo con los propósitos de la actividad).		
El artículo presenta información novedosa y de interés para el área disciplinar.		
Las ideas se presentan de forma clara y organizada, siguiendo las convenciones y las normas propias de la escritura científica.		

Fuente: elaboración propia.

10.6 Algunas recomendaciones

- Proponer la escritura de artículos científicos en asignaturas en las que se trabaja en procesos de investigación en cualquier disciplina.
- La escritura de trabajos de grado puede derivarse de la lectura de otros trabajos de grado.

En contexto

En una asignatura de últimos semestres de un programa de Ingeniería de Sistemas, los estudiantes desarrollan grupalmente un software con una metodología ágil. Para dar cuenta del desarrollo y de los resultados, el profesor solicita la escritura de un documento tipo artículo científico. Para ello, proporciona una guía y una rúbrica de evaluación en la que se describen las características del proceso de desarrollo del software y del producto escrito. Los criterios de evaluación del producto se basan en los exigidos por una revista científica reconocida en el área. Para acompañar el proceso, el profesor establece asesorías semanales con cada grupo y revisa avances del texto. En la evaluación, usa la rúbrica y también proporciona comentarios y valoraciones cualitativas que los estudiantes deben considerar para ajustar sus textos.

Comentario final

Este texto ha sido pensado para profesores universitarios y, por esta razón, se ha centrado en el diseño y la evaluación de las tareas de escritura. Aunque se han presentado características generales de algunas tareas frecuentes en la universidad, los profesores pueden ampliar esta información en otros textos.

La Tabla 23 presenta una lista de recursos que están dirigidos a estudiantes, pero que pueden ayudar a los docentes a conocer de forma más detallada diversos géneros que circulan en el contexto académico.

Tabla 23
Recursos sobre tipos de tareas de escritura

Fuente	Textos que describe
<p>Centro de Escritura Javeriano. (2016). Recursos para estudiantes. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Recuperado de http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Reseña • Informe de laboratorio • Informe administrativo • Informe financiero • Acta • Carta • Ponencia • Ensayo • Hoja de vida • Citas y referencias con normas APA, Icontec, Vancouver
<p>Cubo de Severino, L. (Ed.). (2007). Los textos de la ciencia. Córdoba, Argentina: Comunicarte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos de investigación científica • Ponencia • Póster científico • Reseña • Conferencia académica • Monografía • Tesina • Tesis • Proyecto de investigación • Informe de investigación • Manuales universitarios
<p>Natale, L. (Coord.). (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Argentina: Colección Textos Básicos, Universidad Nacional de General Sarmiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para el abordaje de textos • Reseña académica • Ensayo académico • Estado de la cuestión • Análisis de caso en educación • Evaluación de producto en Ingeniería • Manual de procedimientos • Proyecto de intervención • Cita bibliográfica

Fuente	Textos que describe
<p>Navarro, F. (Coord.) (2014). Manual de escritura para carreras de humanidades. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parcial domiciliario • Parcial presencial • Monografía • Examen final oral • Reseña de formación en Historia • Estrategias de lectura en parciales y monografías de Letras • Informe de trabajo de campo en instituciones educativas • Estrategias de lectura en parciales de Filosofía
<p>Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, A. (2010). Cómo escribir textos académicos según normas internacionales. Barranquilla, Colombia: Uninorte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Relatoría • Reseña • Informe de investigación • Artículo científico • Ensayo • Hoja de vida • Citas y referencias con normas APA, Icontec, IEEE, Vancouver, MLA

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Aguilar, M. (2006). El mapa conceptual, una herramienta para aprender y enseñar. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 5(1), 62-72.
- Araújo, A. D. (2012). Academic Genres in University Contexts: An Investigation of Students' Book Reviews Writing as Classroom Assignments. In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell, *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures. Perspectives on Writing* (pp. 319-333). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- Barberá, E., Gewerc B., A. y Rodríguez I., J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. Situación y tendencias. Red U - *Revista de Educación a Distancia* (VIII). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Bartolomé, A., Martínez-Figueira, E. y Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? REDU - *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.
- Boggino, N. (2002). *Cómo elaborar mapas conceptuales. Aprendizaje significativo y globalizado*. Argentina: Homo Sapiens.
- Buil, I., Hernández, B., Sesé, J. y Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar - Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 131-143.
- Brett, F., Yue, A. y Brooks, C. (2008). Using Blogging for Higher Order Learning in Large Cohort University Teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 123-136.
- Centro de Escritura Javeriano. (2016). Recursos para estudiantes. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Recuperado de http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=66
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3.a ed.). Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/Comoescribirypublicar.pdf>
- Fëdorov, A. (2006). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Innovación Educativa*, 6(30), 62-72.

- Galvis, Á. (2008). Criterios y escala de valoración TIGRE para autocontrolar calidad de los aportes a discusiones en la red. *Metacursos*. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/173121/mod_resource/content/0/RubricaTIGRE.pdf
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos* (41), 95-114.
- Herrera-Giraldo, J. y Ochoa-Angrino, S. (2016). El papel de los foros virtuales en la promoción del pensamiento crítico y la comprensión de conceptos. En Univirtual (Ed.), *Uso reflexivo de las TIC en escenarios educativos* (pp. 63-84). Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- López, G. y Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315-350.
- Montes González, J. (2007). Mapas conceptuales [Multimedia]. Cali, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Recuperado de http://portales.puj.edu.co/javevirtual/Tutoriales/Mapas_Conceptuales/index.html
- Monzón, L. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33(131), 80-93.
- Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, A. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Moreno, A. y Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 15-26. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158508000040>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 103-134). Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. y Abramovich, A. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Argentina: Colección Textos Básicos, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez-Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar - Instituto Cervantes.
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de investigación académica e investigativa: cómo escribir, publicar y evaluar artículos*. Medellín, Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/documents/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf>
- Tapia-Ladino, M. y Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. *Letras*, 51(78), 017-049. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100001&lng=es&tlng=es

- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario* (2.a ed.). Barcelona: Paidós.
- Vargas-Franco, A. (2015). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos* (3.a ed.). Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11.a ed.). Barcelona: Ariel.
- Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale. (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Argentina: Colección Textos Básicos, Universidad Nacional de General Sarmiento.



Tareas frecuentes de ESCRITURA

DE SÍNTESIS

MAPA CONCEPTUAL

Representación gráfica en la que se ordena y jerarquiza un conjunto de conceptos.



Presenta de forma sintética, precisa y objetiva las ideas principales de otro texto.

Sigue tres macrorreglas:

- Selección.
- Supresión.
- Generalización.

RESUMEN

RESEÑA ACADÉMICA

Busca sintetizar y evaluar un producto cultural (libro, documental, obra, etc.).



Incluye:

- Contextualización.
- Resumen.
- Valoración crítica.
- Conclusiones.



FORO VIRTUAL

Espacio interactivo en el que un grupo de participantes discute sobre un tema.



Lectores reales



NETiqueta

INTERACTIVOS



BLOG

Diario en línea en el que se publican periódicamente textos cortos y de interés general.

EVALUATIVOS

EXAMEN ESCRITO



Busca evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre un tema. Incluye una o más preguntas abiertas.

INFORMATIVO

INFORME



Describe propósitos, actividades y resultados de una labor operativa o investigativa.

- 1-Introducción. 2-Objetivos. 3-Metodología.
- 4-Resultados. 5-Conclusiones.

REFLEXIVOS

ENSAYO ACADÉMICO

Texto argumentativo en el que se plantea y se sustenta un punto de vista propio sobre un tema.



- Introducción.
- Desarrollo (tesis y argumentos).
- Conclusiones..



PORTAFOLIO

Colección ordenada y sistemática de trabajos escritos.

- Implica:
- Comprensión de los contenidos.
- Reflexión sobre el aprendizaje.



ARTÍCULO CIENTÍFICO

Informe de resultados originales de investigación, que se difunde en una publicación científica.

- Estructura básica:
- 1-Preliminares. 2-Introducción.
- 3-Método. 4-Resultados.
- 5-Discusión.

INVESTIGATIVOS

Glosario

Análisis: identificación y separación de los elementos esenciales de un tema, texto o situación. Las partes del fenómeno se estudian detalladamente y se establecen relaciones entre ellas.

Argumento: idea que sustenta un punto de vista. Se compone de una premisa y una conclusión. Los argumentos más frecuentes en los textos académicos son los de autoridad, analogía, ejemplificación y experiencia.

Argumentación: forma del discurso en la que se busca persuadir al interlocutor para que asuma un punto de vista, a través de la presentación de argumentos (razonamientos).

Artículo científico: informe escrito que se publica en revistas especializadas y que presenta resultados originales de una investigación. Su estructura básica incluye título, resumen/abstract, palabras clave, introducción, método, resultados, discusión, referencias y anexos.

Blog: diario en línea que desarrolla contenidos de interés del autor y que permite la interacción con los lectores a través de comentarios. Se organiza de forma cronológica inversa, es multimodal e hipertextual.

Borrador: versión parcial del texto que necesita ser revisada. Es un componente esencial del proceso de escritura, pues permite al autor la organización y consolidación de las ideas. Entre más compleja sea la situación de escritura, más borradores se requieren.

Cita: inclusión de las ideas de otros autores en un texto. En general, las citas pueden clasificarse en directas, cuando se retoman las palabras de otro autor tal como fueron expresadas en el texto original, e indirectas, cuando son parafraseadas.

Consigna de escritura: instrucción en la que se explicitan las características de la tarea que los estudiantes deben realizar. Responde a los propósitos de aprendizaje del curso. Suele plantearse a través de infinitivos, verbos en imperativo o pronombres interrogativos.

Derechos de autor: atribución legal de la autoría de una obra, que regula su reproducción, publicación, distribución y comercialización.

Discurso académico: conjunto de prácticas y convenciones comunicativas específicas de un área del conocimiento.

Edición: último componente de la fase de revisión, en la que se corrigen detalladamente los aspectos formales de la escritura (ortografía, gramática, puntuación, acentuación, digitación, formato).

Escribir a través del currículo: movimiento pedagógico que plantea que la escritura es responsabilidad de toda la comunidad académica y debe ser integrada en todas las disciplinas a lo largo del proceso formativo.

Escritura colaborativa: proceso interactivo y social en el que un grupo de trabajo construye conjuntamente un texto, siendo muy difícil distinguir los aportes individuales.

Escribir en las disciplinas: abordaje filosófico que concibe la escritura como una forma de comportamiento social en las disciplinas. Supone que las prácticas de conocimiento y las prácticas discursivas son inseparables.

Escribir para aprender: abordaje filosófico que concibe la escritura como un modo eficaz de aprender contenidos y de transformar el conocimiento.

Ensayo: composición escrita, con un estilo directo y estructura libre, en la que se discute un tema y se sustenta un punto de vista propio apoyado en argumentos.

Exposición: forma del discurso (oral o escrito) en la que se busca presentar información clara y objetiva, de manera que se aporte a la comprensión del lector sobre el tema.

Foro virtual: espacio interactivo en línea en el que se intercambian ideas y experiencias sobre diversos temas.

Función epistémica de la escritura: se refiere al potencial de la escritura como herramienta de aprendizaje que permite la construcción, la transformación y la consolidación de los conocimientos.

Guía escrita: documento que permite organizar las consignas dadas por el profesor. Este escrito permite al estudiante saber qué se espera de la actividad, para que pueda

ajustarse a esas expectativas. Suele incluir la descripción de la actividad, su propósito, las características del texto, el procedimiento a seguir, el formato, la fecha de entrega y los criterios de evaluación.

Informe: documento escrito en el que se presenta información de forma objetiva y organizada, generalmente derivada de una tarea investigativa u operativa terminada o en curso.

Mapa conceptual: representación gráfica del conocimiento compuesta por conceptos (nodos) y conexiones (líneas y palabras de enlace) que forman proposiciones.

Netiqueta: conjunto de normas de comportamiento en internet.

Planeación: fase del proceso de escritura en la que se generan y organizan las ideas antes de producir un primer borrador. Incluye actividades como la comprensión de la consigna, la definición del propósito y de la audiencia del texto, el acopio de la información, la generación de ideas y su organización a través de técnicas como la lluvia de ideas, la elaboración de esquemas, la respuesta a preguntas, etc.

Portafolio: colección de trabajos y reflexiones de los estudiantes, que se ordenan de forma cronológica o temática en un medio impreso o virtual. El portafolio recopila información que permite monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar sus progresos.

Proceso de escritura: conjunto de fases recurrentes que se siguen en la composición de un texto. Las fases que generalmente describen los autores son la planeación, la redacción o textualización, la revisión y la reescritura.

Redacción/textualización: fase del proceso de escritura en la que se organizan las ideas a través de oraciones y párrafos. El propósito de esta fase es presentar las ideas, organizarlas y conectarlas de forma lógica, de manera que ayuden a cumplir el propósito del texto.

Referencia: conjunto de datos completos de las fuentes que se usan en un texto. Su formato depende del estilo o norma elegido (APA, Icontec, Vancouver, IEEE, MLA).

Reseña: tipo de texto que tiene como propósito sintetizar y evaluar productos culturales diversos, entre ellos: capítulos de libros, informes, artículos científicos, manuales, películas, etc.

Resumen/abstract: versión abreviada de un artículo científico que condensa cada una de sus secciones principales.

Resumen: texto que presenta de forma ordenada, sintética y fiel los principales planteamientos de otro texto.

Revisión: fase del proceso de escritura en la que monitorea el cumplimiento de las características del texto: propósito, ajuste a la audiencia, claridad en la presentación de las ideas, conexión entre los elementos, edición, etc.

Revisión entre pares: en el aula, se refiere a una estrategia pedagógica en la que los borradores de los textos son revisados por compañeros a partir de unos criterios claros de evaluación. Se usa para mejorar las características del texto revisado, así como las competencias de lectura y de escritura de los participantes.

Rúbrica: conjunto coherente de criterios que se usan para evaluar los trabajos de los estudiantes, describiendo niveles de competencia.

Síntesis: integración de las partes de un texto para crear una unidad. Integra, generaliza y reduce la extensión, seleccionando los elementos esenciales del texto.

Tesis: en los textos argumentativos, la tesis se refiere al planteamiento o punto de vista que el autor defiende o ataca en su escrito. Se expresa mediante una oración declarativa.

Texto: escrito que presenta de forma ordenada y clara un conjunto de ideas que responden a un propósito específico.

Trabajo de grado/trabajo de fin de carrera: texto complejo que elaboran los estudiantes hacia el final de su proceso formativo en la universidad. En este texto se suele evidenciar un proceso investigativo llevado a cabo por el estudiante y requiere de un dominio de los modos de escribir propios de la comunidad disciplinar a la que se pertenece.



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

ISBN: 978-958-5453-14-2



9 789585 453142